

**UNA EXPERIENCIA DOCENTE Y EDUCATIVA EN LA RURALIDAD DE
CHITARAQUE BOYACÁ: VIVENCIA A PARTIR DE VIVA LA ESCUELA**

VALENTINA ALVAREZ MEJIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C.

2025

**UNA EXPERIENCIA DOCENTE Y EDUCATIVA EN LA RURALIDAD DE
CHITARAQUE BOYACÁ: VIVENCIA A PARTIR DE VIVA LA ESCUELA**

VALENTINA ALVAREZ MEJIA

ASESORA:

ÁNGELA LOZANO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C.

2025

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haber acomodado mi vida de manera que llegara hasta aquí con prosperidades y adversidades. A mí, por perseverar ante los desánimos y desafíos de la cotidianidad. A mi familia que en su infinito amor y paciencia me guiaron y animaron: mi papá, mi mamá, mis dos hermanas y mis cuatro sobrinos. Por supuesto, a las niñas, niños y profesora de la escuela Carlos Castellanos de Chitaraque Boyacá que me abrieron las puertas en el lugar, pero lo más importante, en sus corazones (sin ellos esto no sería posible). Por último, pero no menos importantes y en cambio sí indispensables en este proceso: mi pareja y mi hijo Valentín que, aunque viene en camino fue mi compañía y sostén diario en la finalización de este proceso.

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN Viva la escuela y el contexto rural en que se encuentran las familias en la vereda palmichal alto.....	8
CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE, MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	
Estado del arte: infancias y ruralidad una relación en constantes procesos de influencia.....	12
• Realidades y problemas de la educación rural en Colombia: apuestas de transformaciones..... • Experiencias docentes en los contextos rurales: aportes y desafíos frente a los contextos..... • Currículo y educación rural: posibilidades de mejora en función de la calidad educativa..... • Marco teórico: ruralidad e infancias rurales algunas reflexiones conceptuales..... • Infancias rurales: un estudio inacabado..... • Marco metodológico: reflexiones de la observación participante y el diario de campo.....	12 27 30 33 37 40
CAPITULO 2. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA VIVA LA ESCUELA, EL PUEBLO, EL COLEGIO PRINCIPAL Y LA SEDE RURAL CARLOS CASTELLANOS.....	
• Viva la escuela: una apuesta pensada para la educación rural..... • El pueblo de las cuatro cuadras en lo recóndito de Boyacá..... • San Pedro Claver: el santo patrón del colegio principal en Chitaraque..... • Una escuela rural construida por el campesinado en función de las niñas y los niños de la vereda.....	45 46 51 54 56

CAPITULO 3. PROPUESTA PEDAGOGICA: IR MÁS ALLÁ DE LOS

CONTENIDOS.....63

- Enfoque Dialógico: una propuesta para el cierre de brechas entre la educación urbana y la educación rural.....67
- Sistematización de la experiencia desde Alfonso Torres.....70
- Pregunta problema, objetivo principal y objetivos generales: una guía para el desarrollo de las actividades.....73
- Actividades aplicadas: un proceso de ires, venires, aprendizajes y enseñanzas: tertulias dialógicas, refuerzos escolares, grupos interactivos e interacción con la comunidad.....74

CAPITULO 4. CONSIDERACIONES FINALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DE LA EXPERIENCIA EN GENERAL: CULMINANDO MI AVENTURA COMO

PROFESORA EN ZONA RURAL.....97

- Consideraciones finales de las actividades: un mundo de retos y descubrimientos.....98
- Conclusiones: Culminar una experiencia repleta de sentimientos encontrados.....100
- ¿Volvería a postularme al programa Viva la escuela?.....100
- Síndrome de la pregunta: 1. qué cumplí, 2. qué faltó y 3. Cuáles fueron los resultados en la aplicabilidad de mi practica pedagógica.....102
- ¿Se reducen las brechas educativas rurales con el programa Viva la escuela?.....108

Referencias.....114

Anexos.....120

Contexto y numeración de las fotografías

Foto 1. Panorámica de Chitaraque Boyacá tomada desde un mirador ubicado en la vía de acceso al pueblo (Foto propia)

Foto 2. mapa de la división territorial de Chitaraque Boyacá (tomada de la red - <https://planeacion.boyaca.gov.co/wp-content/uploads/2015/06/CHITARAQUE-VEREDAL.pdf>)

Foto 3. vía de acceso desde el pueblo a la escuela Carlos Castellanos ubicada en la vereda Palmichal alto (foto propia)

Foto 4. Escuela Carlos Castellanos – fotografía tomada desde la puerta que permite evidenciar la cancha y parte de la infraestructura de la escuela (foto propia)

Foto 5 y 6. se evidencia la actividad del cuento las “ovejas testarudas” funcional para tertulia dialógica y así mismo, para que los padres evidenciaran lo que las niñas y los niños realizaban en las clases (fotos propias).

Foto 7,8 y 9. en la foto siete se evidencia la organización del espacio donde uno de los estudiantes está leyendo el cuento. En las fotos ocho y nueve se evidencia el resultado de la actividad donde los niños y las niñas hicieron un intento por manifestar sus emociones y los vínculos afectivos que los mediaba con sus compañeros (fotos propias).

Foto 10,11 y 12. en la foto diez es posible ver el orden del espacio para realizar una tertulia por medio de un audio. En las fotos once y doce es posible ver el resultado de la actividad donde los niños y las niñas se dibujaron a si mismos y se reconocieron de manera característica (fotos propias).

Foto 13, 14 y 15. la foto trece es muestra del orden del espacio para la realización de una tertulia a partir de ver una película animada. En las fotos catorce y quince los niños representaron en un dibujo “lo que querían ser cuando fueran grandes” (fotos propias).

Foto 16, 17 y 18. estas tres fotos recogen parte de la representación de una actividad donde los niños y las niñas se reconocen desde la importancia como una forma de respeto y aceptación (fotos propias).

Foto 19 y 20. en la foto diecinueve se evidencian a los niños y las niñas armando la frase propuesta como parte de refuerzo escolar. En la foto veinte están los estudiantes con el resultado final “Los golpes solo causan heridas en el corazón del otro. Debemos respetar y aceptar que todos somos y sentimos de manera diferente” (fotos propias).

Foto 21 y 22. se pueden evidenciar a los niños y las niñas participando de una actividad de refuerzo matemático (fotos propias).

Foto 23 y 24. organización del espacio para la celebración del día de amor y amistad en compañía de los niños y las niñas (fotos propias).

INTRODUCCIÓN: VIVA LA ESCUELA Y EL CONTEXTO RURAL EN QUE SE ENCUENTRAN LAS FAMILIAS EN LA VEREDA PALMICHAL ALTO

El presente trabajo de grado se desarrolla en el segundo semestre del año 2023 en el departamento de Boyacá, específicamente en Chitaraque en la vereda Palmichal Alto. Este ejercicio práctico se desarrolla en medio del proyecto Viva la escuela; este surge a partir de la necesidad del Ministerio de Educación de Colombia por cerrar o disminuir las brechas sociales que se presentan en las diferentes zonas rurales del país. Por tanto, se hace una convocatoria a estudiantes normalistas o universitarios en su mayoría de licenciaturas para movilizarse a diversos territorios por tres meses. El mismo programa brinda un auxilio de 1.160.000 (salario mínimo del 2023-2 sin prestaciones legales) para el sostenimiento de vivienda, comida y transporte. Sin embargo, la realidad es que ese dinero también debe cubrir gastos correspondientes a impresiones de documentos exigidos por el mismo programa, materiales para crear herramientas didácticas o de enseñanza y demás.

La exigencia es un poco ardua, se debe cumplir mínimo con cuarenta horas semanales que a decir verdad resultan ser muchas más. Realmente no romantizo la experiencia porque es enfrentarse a la labor docente sumamente precarizada. No obstante, debo recalcar que también tiene gran importancia, además de lo enriquecedor que puede ser cuando realmente se trabaja en la profesión. Estuve ejerciendo en la vereda Palmichal Alto, exactamente en la escuela Carlos Castellanos, allí conté con la presencia inicialmente de trece estudiantes de diferentes edades, por tanto, es un aula multigrado.

En medio de la experiencia evidencié diversas dinámicas bastante impactantes para mí. Había visto una materia de geografía rural y no desconozco las diferentes realidades que se viven en algunas ruralidades en Colombia. Vivirlo en carne propia es bastante fuerte incluso en términos emocionales y físicos. Cuando me refiero a la afectación emocional, es importante mencionar que tuve un caso de aparente abuso sexual donde la profesora titular hizo caso omiso y mi actuar estuvo mediado por la intención de salvaguardar al menor. A su vez como mencioné anteriormente, cuando llegué a la sede rural había presencia de trece niños y niñas, no obstante, con el paso del tiempo quedaron once estudiantes; una niña de preescolar fue trasladada para la sede principal puesto que, en casa hubo problemas intrafamiliares y otro niño que estaba a cargo de su abuela y su papá huyó de su progenitor con ayuda de la mamá argumentando el menor sufría de maltrato constante por parte de su padre.

Por lo que se refiere al desgaste físico, viví en carne propia aquello que se evidencia, pero se calla; los desplazamientos y estados paupérrimos de las vías en las zonas rurales. Desde que llegué al pueblo residí en el casco urbano, por tanto, debía dirigirme todos los días hasta la escuela con un acceso muy complejo. El estado de la vía estaba en completo deterioro y aunque había planes de desarrollo locales y gubernamentales para su reconstrucción realmente no cumplía tal cabalidad. Además, es importante recalcar que este pueblo es panelero, por ende, hay cultivo de caña de azúcar donde el paso de las mulas deteriora por completo las vías. Desde Bogotá viajé en moto buscando la facilidad para transportarme. No obstante, la lluvia provocaba mayor deterioro y el vehículo se quedaba en medio del lodo y no podía llevarla.

Implicaba dormir un poco menos, caminar de ida y de regreso donde realmente sentía inmenso desgaste además por la falta de costumbre.

Mas allá de lo expuesto anteriormente, hubo algo que me generó gran impacto; la poca presencia de los padres y madres en la escuela. En varias oportunidades le expuse a la docente titular mi intención por realizar actividades que incluyera a la familia, no solo porque el programa lo exigía, sino porque para mí era importante conocer un poco de los niños y las niñas a partir de sus cuidadores. En algún momento se convocó a una jornada de aseo y reestructuración mínima de la sede a lo cual solo asistieron dos mamás. Empecé a indagar y me di por enterada que había estudiantes que ni siquiera vivían con sus padres, sino con sus abuelas, sus tías, primas, entre otras. En otro momento, se citó a la entrega de informes e igualmente asistieron pocos acudientes, algunos llamaron manifestando que había corte de caña y molienda, por ende, no podían asistir, otros se excusaron porque debían cuidar a sus hijos pequeños o cocinarles a los obreros.

Con lo anterior expuesto, pude entender que en muchos casos los acudientes de los niños y las niñas no asisten a la escuela o acompañan los procesos educativos y de desarrollo porque están obligados a trabajar al diario e infinidad de situaciones que se presentan en el contexto rural. A su vez, normalizan algunos comportamientos y formas de socialización de sus hijos: esto no solo influye en sus hogares, sino en la escuela.

Se aplicaron actividades exigidas por el programa: tertulias dialógicas, refuerzo escolar, interacción con la comunidad y grupos interactivos. No obstante, tenían inmerso el objetivo de evidenciar cómo se comportaban las niñas y los niños en su

desarrollo escolar y a su vez, la influencia de esto en la socialización con sus compañeros. Lo anterior mencionado, fue necesario debido a la importancia de reflejar que las brechas sociales no solo se cierran o reducen desde lo educativo y epistemológico, sino desde la comprensión de los contextos rurales y la connotación que tienen en vida académica de los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, el presente texto se divide de la siguiente forma: el capítulo uno conformado por el estado del arte, el marco teórico y metodológico de la investigación: donde se van a resaltar algunas realidades y problemas de la educación rural en Colombia, aportes y desafíos de la educación rural desde algunas experiencias docentes, reflexiones conceptuales en torno a la ruralidad, a las infancias rurales y a los procedimientos que guiaron a groso modo la investigación respecto a mi estudio de trabajo. Capítulo dos: en este se harán las caracterizaciones del programa Viva La Escuela, el pueblo, el colegio principal y la escuela rural donde se desarrolló la práctica. De esta manera, se van a poder describir e identificar los elementos esenciales de este proceso. Capítulo tres: se aborda la experiencia pedagógica aplicada en este territorio en marco de este programa gestado por el Ministerio de Educación Nacional. Se podrán identificar el enfoque pedagógico aplicado, la sistematización de la experiencia, la pregunta y objetivos del problema a investigar y las actividades que se desarrollaron en marco de la misma. Capítulo cuatro: por medio de las conclusiones se expondrán los resultados respecto al programa y también a la experiencia y aplicabilidad de la propuesta pedagógica.

CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE, MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO: INFANCIAS Y RURALIDAD UNA RELACIÓN EN CONSTANTES PROCESOS DE INFLUENCIA

En una matriz de trabajo y análisis de treinta textos, se eligieron veinte de ellos para realizar este estado del arte que muestra que: los estudios y reflexiones sobre las infancias y la ruralidad abarcan múltiples enfoques y perspectivas analíticas desde las ciencias sociales; a su vez se articulan distintos actores (padres, familias campesinas, maestros, entre otros) y contextos (la escuela, la casa, los espacios de sociabilidad), Es entonces como las infancias estas mediadas e influidas por muchos aspectos que determinan sus desarrollos personales, emocionales y académicos.

Realidades y problemas de la educación rural en Colombia: apuestas de transformaciones

Una de las investigaciones que analizan los problemas y vicisitudes de las realidades de la educación rural en Boyacá es: “educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado” de Herrera y Buitrago (2015). Desde una perspectiva de la educación social reflexionan sobre las debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación rural respecto a la urbana desde la mirada del profesorado. El espacio de estudio se centró en las `provincias del centro, Tundama y Sugamuxi. Aunque argumentan que en muchas ocasiones la ruralidad se asocia a pobreza, la falta de desigualdades, empleo, saneamientos básicos, oportunidades educativas, entre otros, que se marcan mayormente en países en vía en

desarrollo. En el contexto latinoamericano y colombiano se ha buscado implementar estrategias para mitigar este desequilibrio y desigualdad.

Desde la perspectiva de la educación rural plantean las experiencias de la escuela nueva y el Proyecto de educación Rural (PER), han ampliado la cobertura del servicio educativo básicamente en primaria y de manera discreta la calidad. En este sentido, los autores plantean que la ruralidad es un patrimonio territorial que da sentido a la vida particular de las comunidades y se construye en su interacción. Haciendo uso de métodos cuantitativos y posteriormente cualitativos, establecieron una media de docentes para ser encuestados en espacios rurales y algunos urbanos.

Las preguntas se plantearon en 5 bloques que daban cuenta: I) la caracterización de los espacios, II) cualificación del personal administrativo y docente, III) descripción de la infraestructura, IV) caracterización del currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y V) las necesidades de los espacios rurales evidenciadas por parte de los docentes. Herrera y Buitrago (2015) concluyen que las escuelas rurales presentan dificultades orgánicas frente a los espacios urbanos; los niveles académicos no son los esperados, la infraestructura y materiales educativos, pedagógicos y didácticos no son suficientes. Sugieren la necesidad de ampliar investigaciones en los escenarios educativos rurales para pensar estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa, las condiciones materiales de las instituciones, brindar apoyos económicos y cualificación de los y las docentes. Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo lleva a reflexionar sobre un panorama general de la educación rural, sus desafíos y necesidades lo cual brinda aspectos para contextualizar el ámbito rural boyacense.

Otro trabajo que reflexiona el espacio rural, pero desde la producción historiográfica es la tesis de maestría en Educación de Dueñas (2022), “educación rural, lo rural y la ruralidad. un análisis desde las publicaciones en la UPTC.” Su objetivo es analizar la ruralidad desde la educación a partir de las publicaciones realizadas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica entre 2010 y 2020. La revisión contemplo 10 revistas y alrededor de 80 artículos que abordaron el objeto de estudio desde perspectivas sociológicas, antropológicas, económico-políticas y de la educación. Una de las primeras variables analíticas que sobresale en este balance historiográfico es la conceptualización y caracterización del espacio rural.

Una idea primaria está vinculada con una lectura “tradicional” de los imaginarios de lo rural como un espacio atrasado, con dificultades económicas y desarrollo social. También se proyecta lo rural como un espacio de producción agrícola y agropecuaria que es despensa alimentaria de las zonas urbanas; a su vez como un escenario agroecológico donde se proyecta una soberanía alimentaria acompañada de la construcción de identidades colectivas vinculando la educación como un factor fundamental. Otra arista analítica y teórica es el planteamiento del concepto de nueva ruralidad que surgió de la década de 1990 con la idea de crear una agenda de investigación interdisciplinar sobre los procesos territoriales enmarcado en procesos globales con el objetivo de actualizar análisis epistemológicos de los contextos rurales en el marco del neoliberalismo. Sumado a esto, argumenta que diferentes académicos han propuesto nuevas versiones de la ruralidad para detectar modificaciones del sector rural e identificar nuevas formas y lógicas de habitar los espacios como “periurbanos, rururbanas” los cuales aparecen con límites invisibles entre lo urbano y lo rural, donde

se dan flujo de bienes, intercambios culturales, mercados, casa de campo, flujos de movilidad entre la ciudad y el campo.

Como tercera variable analítica y la que mayor relevancia tiene para este trabajo de grado son las reflexiones sobre la educación rural. El punto de partida de Dueñas (2022) es mostrar las investigaciones de corte histórico que han reflexionado sobre la educación rural durante el siglo XIX. El primer escenario son las dificultades que experimentaron para la constitución de un sistema educativo básico, ya que tuvieron obstáculos para alcanzar la financiación y fueron soporte para la consolidación del proyecto nacional y una plataforma de la autonomía colombiana.

Con grandes influencias de la iglesia católica, los proyectos de higienización para disociar las culturas indígenas y mestizas. Así mismo, los conflictos y guerras civiles a lo largo del siglo XIX no permitieron la cohesión de un proyecto educativo sólido y más en los espacios rurales. Entrado el siglo XX, con los movimientos estudiantiles y con la agencia del partido liberal se buscó la independencia de las escuelas del manejo eclesiástico. Como resultado en 1934 se proyectó el acceso de la mujer y la educación rural, sin embargo, no se profundizó en ninguno de los aspectos. Solo fue hasta 1946 que se concluye los procesos de la formación de docentes rurales, y se comienza a fortalecer la educación rural a pesar del desconocimiento de la realidad de los contextos. En esta medida este trabajo permite aproximarse a algunas investigaciones que han abordado la ruralidad y la educación rural para identificar variables y categorías analíticas.

Un análisis más contemporáneo pero que centra su atención en la educación rural es “Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el

marco del posconflicto” de Parra, Arbeláez, y Mora (2018) Su análisis se centra en el contexto, desarrollo, y productos derivados del programa de Educación Rural (PER) Fase I y II y el Plan Especial de Educación Rural (PEER) resultado de los acuerdos de paz. El PER en su primera fase buscó mejorar la cobertura y calidad del servicio educativo en las zonas rurales entre (2000-2010), este escenario estuvo acompañado de unas discusiones conceptuales sobre la concepción de ruralidad y educación rural. Aunque el proyecto se aplicó en 27 de 32 departamentos, disminuyó la deserción, amplió la cobertura, y mejoró en parte la infraestructura. Su impacto no fue lo que se esperaba se desdibujó la propuesta de educación rural como herramienta para mejorar las relaciones centro-periferia, la construcción de una idea con enfoque territorial, y la ausencia de un modelo de desarrollo con perspectiva humana que mitigara la idea del campo como un espacio de pobreza y exclusión.

Los autores identifican la entrada de la segunda fase del programa entre el 2008 y el 2015. Su base continuó la política de cobertura con calidad educativa, para ejecutar la propuesta definieron tres componentes: mejorar la capacidad de gestión de las secretarías municipales y departamentales; fortalecimiento de la gestión de sedes educativas rurales; y el fortalecimiento del MEN para mejorar el servicio educativo en zonas rurales. Con estos tres componentes se buscaba descentralizar la responsabilidad y gestión de los proyectos asumiendo responsabilidades individuales e institucionales en los espacios regionales y locales. Este contexto, aunque buscaba tener más alcance en la ejecución de la fase de la propuesta, conllevó a una concepción fragmentada de la ruralidad y su sistema educativo. Esta circunstancia dificultó las inversiones y los

procesos de adecuación y mejoramiento de los espacios en los ámbitos regionales y locales.

El último momento analizado por los autores corresponde al Plan Especial de Educación Rural (PEER) resultado de los acuerdos de paz. A partir de la reforma rural integral y los territorios priorizados para el postconflicto, se buscó el reconocimiento de las brechas entre lo urbano y lo rural. Así como promover estrategias para mejorar la calidad, la cobertura y acceso a la educación de la comunidad rural. Sumado a lo anterior, se pretendía acompañar la política con acceso al transporte, alimentación escolar, procesos de titularidad de tierras e incentivos de méritos para maestros. No obstante, la propuesta no profundizó en necesidades estructurales, como la autonomía en la toma de decisiones territoriales, y esto parte en las dificultades por parte del MEN de conceptualizar la ruralidad y la educación rural y matizarlas en contextos particulares.

Triana, Arbeláez, y Mora (2018) argumentan que si bien los planes institucionales para mejorar la educación rural tuvieron alcances no consiguió cerrar las brechas estructurales entre el sistema educativo urbano y rural. A su vez el Estado no cuenta con un sistema de gestión para coordinar las necesidades de la población en las zonas rurales. Esto responde a la ausencia de una política pública específica enfocada en la educación rural que no dependa de un gobierno en específico, sino que sea una responsabilidad estatal.

Otro trabajo que ha abordado la educación rural desde sus contextos es “La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto” de Gómez, Soto, Ballesteros y Bernal (2022), el objetivo de las autoras es analizar algunos antecedentes y aspectos de la educación rural y pensar una posible agenda investigativa y de políticas

públicas. El enfoque metodológico usado fue exploratorio-descriptivo, con perspectivas cuantitativas y cualitativas; para esto usaron bases de información como el Dane, con la encuesta Nacional Agropecuaria, y censo de población de 2018.

Su análisis inicia con la descripción de algunos programas de educación rural: I). En 1950-1980, los programas radiofónicos Sutanteza: este “modelo” educativo buscó afianzar los procesos educativos y de alfabetización de sectores rurales a través de la radio y reforzada como el uso de cartillas. Los temas abordados fueron “educación comunitaria, extensión agrícola, temas de religión, turismo, noticieros, deportes, música, entre otros” estos programas radiales llegaron a tener hasta 19 horas de transmisión y fueron extendidos a distintas ciudades como Bogotá, Cali, Barranquilla y Medellín. II). Programa Escuela Nueva en Colombia, el cual dio lugar a la Escuela Multigrado con el objetivo de cubrir la culminación de la primaria y mejorar la calidad y efectividad. III). Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) entre 1970-1980, con este programa se pretendió integrar el servicio educativo de secundaria y media con escuelas satélite de primaria para promover la participación comunitaria. El énfasis se enfocó en la educación, salud, desarrollo agrícola y agropecuario, y organización comunitaria. IV). Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Este programa se desarrolló durante 1980 y 1990, el objetivo fue que los jóvenes de espacios rurales pudieran cumplir con el bachillerato en sus espacios asistidos por un docente tutor, sin descuidar las labores agrícolas. V). servicio educativo rural (SER) pensado para que adultos campesinos accedan a estudios desde básica primaria hasta media basados en ciclos electivos interdisciplinarios. VI). Programa de Educación Rural (PER).

Cada uno de estos programas cumplieron objetivos propios, pero con un factor común denominador: aumentar la cobertura y la calidad de la educación rural. Si bien se consiguieron algunos avances y mejoras, no se logró tener transformaciones estructurales que cerrara considerablemente la brecha entre los espacios educativos urbanos y rurales. De acuerdo lo anterior, las autoras plantean la necesidad de ampliar los proyectos de investigación que den cuenta de las realidades particulares de la ruralidad y sus condiciones sociales, culturales, económicas y educativas, para la elaboración de una mejor política educativa enfocada al ámbito rural.

Numerosas investigaciones se han centrado en análisis de las políticas educativas impulsadas por el Estado y proyectadas hacia la ruralidad. Esto como parte de contrarrestar la desigualdad social que históricamente se ha tenido en los espacios rurales. En esta línea se encuentra el trabajo titulado: “Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática” de Neira, Aguja y Salazar (2024). El objetivo de este artículo es identificar las variables que influyen en el impacto de la calidad educativa en las instituciones rurales, para esto realizaron una sistematización documental de 19 artículos científicos que abordan la temática.

Las políticas educativas en Colombia desde la década de 1980 fueron influenciadas por la globalización y el cambio de modelo económico enfocadas a mejorar la eficiencia y la excelencia. Los autores concuerdan que los desafíos y problemas encontrados se categorizaron en dos variables una político-institucional y otra sociocultural. En la primera se destacan aspectos como: la formación y capacitación docente, la falta de inversión del Estado; carencia de herramientas tecnológicas, infraestructuras inadecuadas; falta de políticas educativas enfocadas a las zonas rurales.

En cuanto a lo segundo señalan: trabajo infantil, barreras culturales, pobreza, desigualdad, discriminación y conflicto armado. Concluyen que si bien han existido avances en la educación rural aún hay ausencias para mejorar las condiciones educativas en zonas rurales. Plantean que es necesario establecer espacios de diálogos con todos los actores sociales y educativos para identificar las necesidades para mejorar la calidad, cobertura y condiciones materiales de la educación rural.

Otros trabajos que vinculan variables cualitativas y cuantitativos son las “Características y retos de la educación rural en Colombia” del Informe análisis estadístico LEE, del 2 de octubre de 2023, elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. En el informe se analiza las brechas estructurales entre la educación rural y urbana tomando los datos de encuestas nacionales y pruebas estandarizados de diferentes niveles educativos. Si bien el país tiene una cobertura medianamente amplia en la educación básica, las zonas rurales evidencian letargos y una deuda histórica con las mismas, muy marcada por la pobreza, el conflicto armado y las desigualdades sociales y económicas. En el caso de las juventudes se visibiliza que hay mayor porcentaje de deserción a tempranas edades, y a su vez, enfrentan barreras económicas, laborales y sociales. En cuanto a cobertura, aunque, existen más sedes educativas de niveles iniciales y de primaria, donde se ven mayor número de estudiantes, no cuentan con recursos suficientes, hay condiciones precarias, falta de infraestructura tecnológica, entre otras.

Respecto a la calidad educativa en el ámbito rural se ve reflejada una inferioridad notablemente marcada. Las pruebas estatales muestran esta brecha, que se ha hecho más notoria posterior a la crisis sanitaria del covid-19. El informe pone de manifiesto que

en Colombia es necesario una política educativa con una perspectiva diferencial de los territorios, que permitan actualizar los proyectos y políticas actuales como la nueva escuela. Para poder alcanzar esta meta consideran importante que haya una participación de las comunidades rurales que estén activas en el diseño de las estrategias y política educativa.

El informe expone una serie de problemas estructurales (acceso, calidad y pertinencia) del sistema educativo y la proyección de la política hacia las zonas rurales. Aunque propone la necesidad de la interlocución con distintos actores sociales para el planteamiento de currículos más acertados, no se profundiza en una ruta para lograrlo. Al año siguiente, 2024, el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana presenta el informe número 98 titulado “Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer. Al igual que el anterior su fundamentación metodológica estuvo soportada por una perspectiva cualitativa con variables cuantitativas, y el objetivo general es hacer un análisis sobre la situación de la educación en las zonas rurales y demarcar las brechas existentes entre el ámbito rural y urbano a partir de la calidad, cobertura, infraestructura y condiciones de bienestar social. Al igual que el caso anterior, las pruebas institucionales (saber 11).

Los resultados muestran una diferencia de 26 puntos entre pares de estudiantes rurales respecto a los urbanos y de 44 puntos en los estudiantes de los municipios con programas de desarrollo territorial. No solo se muestra la ausencia y deficiencias en los procesos formativos de los estudiantes, también expresa la falta de docentes calificados, y que tienen que asumir los procesos en condiciones de precariedad frente a los desafíos de esquemas multigrado; los cuales imposibilitan una adecuada implementación

pedagógica. El informe presenta análisis con datos recientes y exponen algunas de las problemáticas de la educación rural, falta profundizar en las causas estructurales de las limitaciones, ausencias y deudas históricas de la misma. Aunque propone soluciones innovadoras como la creación de un fondo Maestro Joven, la identificación de "sedes nodo" y el fortalecimiento de modelos educativos adaptados a la ruralidad, no problematiza suficientemente el modelo centralizado de financiamiento ni la ausencia de un enfoque interseccional y territorial que articule los derechos sociales, culturales y económicos de las comunidades rurales.

Una reflexión que se puede articular a lo anterior, y que se encuentra basada en intereses institucionales es: "Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia" de Perfetti, Leal y Arango (2021). En el artículo realizan una síntesis analítica de un estudio solicitado por Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y ejecutado por el Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales (Crece). La finalidad del documento es analizar dos modelos educativos pensados para las zonas rurales: Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de la Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva (EN). Los dos son respuestas a los problemas de cobertura y acceso a educación primaria y secundaria (especialmente) en espacios agrarios.

Las dificultades del nivel de post-primaria en espacios rurales se evidencian en tres factores: I) los currículos exceden las realidades y no se adaptan a las necesidades de los contextos. II) la poca flexibilidad del sistema impedía combinar los procesos formativos con las actividades agrícolas, III) la atomización de los distintos niveles educativos, en el cual se ha entendido la primaria independiente a la secundaria, y esta a su vez se distanciaba de la educación superior. Sumado a lo anterior no había una

claridad de como los jóvenes desde los distintos procesos educativos podían aportar dentro de la realidad rural. El análisis que hacen autores analiza los modelos SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial) y Postprimaria Escuela Nueva del MEN, toman tres ámbitos transversales: lo curricular, lo pedagógico y lo institucional. El SAT surge como impulso de La Fundación Para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (Fundae), quienes tenían el propósito de diseñar un modelo de desarrollo rural basado en la aplicación práctica del conocimiento científico, uno de los enfoques se centra en el desarrollo rural integral y se articula a la figura del tutor el cual reemplaza al maestro y asume dos roles fundamentales: como un orientador, y como un sujeto perteneciente a la comunidad en la cual se aplica el modelo.

La propuesta curricular se enfoca en desarrollar y promover habilidades prácticas para el trabajo agrícola. Y en correlación los contenidos se articularon a proyectos productivos y comunitarios. El modelo postprimaria del MEN, se basa en los principios de escuela nueva, al igual que el SAT propone la realización de proyectos productivos. La formación docente se extiende al ámbito universitario y la planeación curricular se adapta a contextos rurales diversos. El objetivo es ampliar la cobertura pensando en la inserción social general y ampliar los horizontes de posibilidad. Los modelos analizados con resultado del esfuerzo de las políticas públicas para mejorar las condiciones educativas de las zonas rurales; si bien, han impactado en el aumento de la cobertura y en la mejora de las posibilidades de vida de las y los jóvenes rurales, es necesario profundizar en las causas estructurales de las brechas entre los contextos urbanos y rurales.

Una investigación que indaga y profundiza un poco más sobre las causas de la desafíos y dificultades de la educación rural es “Dificultades y Desafíos de la Educación Rural de Colombia: explorando las Brechas para un Futuro Educativo” de Escobar y Chavarría (2023). El objetivo de las autoras es visibilizar y reflexionar los aspectos estructurales que conforman la educación rural en Colombia. A partir de un diagnóstico exhiben las distintas desigualdades que existen en la educación rural tomando pertinencia pedagógica, calidad y acceso desde los estudiante y docentes. Al igual que otros autores e investigadores señalan que aspectos como: la inestabilidad de infraestructura, las dificultades de acceso geográfico, la limitación de recursos tecnológicos y didácticos, sumado a esto, deserción escolar, falta de tiempo de dedicación escolar, asumir responsabilidades laborales desde temprana edad, son factores que inciden en el letargo de la educación rural.

A partir de lo mencionado, señalan que es necesario plantear estrategias específicas en los distintos contextos rurales del país, para que las juventudes tengan herramientas para afrontar los desafíos de una sociedad globalizada y digital. En esta lógica, la formación de docentes rurales permitiría entender de mejor manera las necesidades educativas de las zonas rurales para la materialización de las políticas públicas. Aunque, el artículo presenta un análisis objetivo sobre las problemáticas de la educación rural y proponen algunas estrategias para mejorar y cerrar la brecha con el contexto urbano, es necesario mayor profundidad conceptual y metodológica para entender más las rutas de mejoramiento.

Una de las variables transversales de los estudios e investigaciones mencionadas han sido la exclusión y desigualdad de la educación rural respecto a la urbana. En esta

línea se encuentra el artículo “Educación, ruralidad e inclusión: Una mirada territorial del caso colombiano” de Sánchez, Simpson y Nossa (2023). Los investigadores proponen algunas reflexiones sobre la exclusión educativa desde la ubicación geográfica; con la idea de que el caso colombiano permita plantear aspectos relacionales con el ámbito latinoamericano. A su vez argumentan que los factores geográficos en sí mismos no son un aspecto total de la exclusión educativa; si no que es más una sociedad que no entiende la diversidad y la diferencia como una oportunidad sino como un obstáculo. Para las reflexiones sobre la política para la inclusión rural tomaron en cuenta 5 variables analíticas: 1). Interculturalidad: grupos étnicos y educación propia, 2). currículo, territorio y conflictos ambientales, 3). docentes aislados y en general los docentes, 4). territorios, 5) pedagogía, ciencia y TICS. A partir del análisis y al igual que en casos anteriormente descritos formulan algunos reconocimientos en el marco de las políticas públicas para el mejoramiento de la educación rural. Sánchez, Simpson y Nossa (2023) señalan que en Colombia alrededor del 95 % de territorio es de carácter y uso rural y el 5 % es de uso urbano, y la población se concentra en su mayoría en las cabeceras municipales, en los centros poblados. Lo cual indica que a pesar de que mayor parte del territorio colombiano es rural su población se concentra principalmente en zonas urbanas y en menor proporción en la ruralidad.

Esta dinámica permite entender que históricamente el Estado ha centrado sus esfuerzos en los principales centros urbanos y, por ende, las deudas históricas con el campo. Sumado a lo anterior, agregan que la mayor parte de comunidades indígenas y afrodescendientes viven en zonas rurales y presentan mayores condiciones de vulnerabilidad. En este escenario las mujeres rurales presentan mayores grados de

fragilidad partiendo de la condición generalizada en la cual asume las labores de los espacios domésticos. Limitando su actuar en otros escenarios como el educativo y a su vez conduce a mayor número de embarazos tempranos, asumiendo así labores de cuidado no remuneradas. En esta medida las mujeres campesinas tienen menos posibilidades de acceder a formación formal. Lo anterior limita las oportunidades laborales y económicas y con esto se genera un alto grado de dependencia conyugal y familiar, y marca la posibilidad del aumento de violencias. A manera de conclusión y con base a las variables analíticas mencionadas proponen: el reconocimiento de la diversidad cultural con sus múltiples realidades y formas de entender el mundo; cortejar la autonomía escolar con el desarrollo de currículos propios centrados en las necesidades educativas y territoriales, así como considerar la diversidad cultural en las pruebas institucionales estandarizadas de calidad.

Considerar estrategias para mejorar el arraigo de los profesores a los escenarios rurales, así como incentivar a la formación docente en miembros pertenecientes a las comunidades y contextos rurales. Priorizar en disminuir la brecha digital para hacer un mejor uso de las TICS y con esto resignificar los procesos de aprendizaje a distancia e híbridos a partir de herramientas tecnológicas. Este trabajo desarrolla más a profundidad las dinámicas de exclusión a las cuales se han visto expuesta la educación rural por la falta de compromiso institucional. No obstante, podría matizarse las variables analíticas al llevarlas a contextos particulares sirviendo como modelo y perfilando nuevas investigaciones.

Experiencias docentes en los contextos rurales: aportes y desafíos frente a los contextos

Entender las dinámicas de la educación rural implica hacer un acercamiento a los actores que hacen parte de esta. En este sentido, Jiménez y Méndez (2023) en el artículo “Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades” resaltan la labor de mujeres docentes de ambientes rurales que hacen uso de las narrativas para construir un sentido de pertenencia e identidad. Desde una perspectiva interpretativa y a través de la narrativa y la entrevista como herramientas para el conocimiento de experiencias personales; las autoras buscan rescatar las experiencias de vida de un grupo de maestras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, pertenecientes al programa académico de Licenciatura en Educación Infantil, de las sedes de Suroccidente Cali, Buga y Bogotá. Las maestras entrevistadas habitan y laboran en zonas rurales de los departamentos de Cundinamarca y Valle del Cauca.

El punto de partida de las autoras es indagar sobre la motivación inicial para ser maestras, la cual está relacionada con experiencias vividas desde sus espacios formativos; las influencias familiares, experiencias en los contextos de crianza, entre otros. Esto indica que la decisión de ser maestra es un proceso complejo que incluye motivaciones en una red entre sujetos, hechos contextos y situaciones. Estos aspectos están vinculados a la construcción de una identidad desde el ejercicio de ser maestra rural y a los cuales se suman las relaciones que establecen con los y las niñas, las familias, las prácticas y contextos agrarios que permiten el establecimiento de un vínculo de pertenecía.

Lo más importante a resaltar de este artículo son las experiencias y las voces de las maestras que desde un escenario vivido permiten entender algunas de las dificultades y problemas estructurales que en los trabajos anteriores se manifestaban. En las entrevistas señalaban que la educación en el ámbito rural debería de ser más experimental, de exploración, que vincule a las familias y permita ejercicios de escucha activos. Sin embargo, no se puede negar la realidad y las deficiencias que presenta el servicio en dichos contextos, con problemas y falta de infraestructura; limitaciones en materiales didácticos y de trabajo; complicaciones de acceso a los espacios por parte de docentes y estudiantes. A pesar de esto la labor de docentes rurales ha permitido mejorar las condiciones de acceso de educación a niños de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, sin decir que la deuda histórica se haya saldado

En esta misma línea se encuentra la tesis “El saber de la experiencia de una educadora infantil en la escuela rural” de Uñate (2020). Su objetivo se centra en entender e identificar qué aspectos influyen en la construcción de saberes de una educadora infantil para el trabajo en una escuela rural. Esto está enfocado en el reconocimiento del quehacer y el saber de docentes que asumen los procesos de aprendizaje-enseñanza en contextos rurales. La investigación fue realizada en la escuela Altania en el municipio de Subachoque, de carácter multigrado basado en la Escuela Nueva. En cuanto los estudiantes son niños que comparten el espacio educativo con labores diarias del hogar como sembrar, cosechar, ordeñar, y ayudar a sus padres en las tareas del hogar. Como metodología Uñate optó por la perspectiva biográfico-narrativo, para recuperar las reflexiones del profesor titular vinculando su ejercicio docente e historia de vida.

El primer momento de la configuración y apropiación de los conocimientos docentes para enfrentar los desafíos del contexto rural inicia en los procesos formativos formales. Posteriormente se da el afincamiento de los mismo en la práctica a partir de su ejercicio de implementación como maestra, de ahí va adquiriendo nuevos conocimientos basados en el trabajo cotidiano y la experiencia y con el contacto con los actores sociales rurales. Lo anterior conduce a revalorizar los conocimientos previos sobre su nuevo rol como maestra. Si bien muestra y resalta a la docente en su papel activo en la enseñanza en la educación rural, pudo profundizar más en el ejercicio etnográfico para evidenciar mejor la experiencia de la profesional y ampliar la contextualización.

Ahondando en las experiencias docentes se encuentra el artículo “La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas” de Arango y Rodríguez (2016). Este hace una reflexión sobre la situación rural en Colombia rescatando algunas experiencias docentes en las zonas rurales de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Inicialmente enuncian algunos aspectos históricos de la educación rural en Colombia, para entender sus orígenes y desde que momentos se inició a mencionar. Posteriormente, presenta a grosso modo los modelos educativos que se han propuesto para organizar la política educativa en los espacios rurales. Seguido mencionan la relación entre educación, tecnología y ruralidad, y como el aspecto más sobresaliente, resaltan algunas experiencias docentes en la localidad de Ciudad Bolívar.

Lo más relevante a destacar y que contribuye a lo planteado por investigadores mencionados antes son las experiencias focalizadas en la Institución educativa Pasquilla, con tres sedes en la frontera y el sector rural de Ciudad Bolívar. En la sede de Santa Bárbara está el modelo de escuela nueva donde un solo docente atiende a toda la

primaria, el proceso incluye un apoyo de crianza y formación inicial que se encuentra acompañado por los padres en el desarrollo de actividades. En la sede Pasquillita, el modelo se basa en aula integrada con tres ritmos de aprendizajes y atención personalizada para esto cuentan con 4 docentes. La sede Pasquilla tiene parte de primaria y bachillerato, con 15 docentes entre la jornada de mañana y tarde. Para finalizar relacionan la situación de la educación rural con las estructuras económicas, políticas y sociales del país para respaldar el debido funcionamiento de los espacios rurales. Sin embargo es necesario señalar que el trabajo no pasa de un orden descriptivo y se observa la falta de análisis más profundos y relacionales para dar cuenta como se articula el caso particular de las IED Pasquilla a un escenario distrital y nacional.

Currículo y educación rural: posibilidades de mejora en función de la calidad educativa

No solo se han problematizado las situaciones que conducen a la exclusión de la educación rural, las experiencias de las maestras sino también los currículos y sus limitaciones en las posibilidades de mejora y adecuación a los contextos rurales. En esta línea se encuentra el trabajo “El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalización de la educación rural” de Rincón (2024). Su intención es revisar las características de la educación rural y la adecuación de su propuesta curricular; centrando la mira en los principales problemas y desafíos que enfrenta respecto al sistema educativo.

El autor identifica tres grandes problemas: las desigualdades sociales relacionadas con el acceso y derecho a la educación en escenarios rurales, la función social que cumple; y el currículo y la calidad educativa. Para realizar el análisis parte de

un método de revisión documental y bibliográfica para la documentación sistemática de fuentes secundarias. En este sentido, plantea que problemas como: la pobreza, la desigualdad social, la falta de recursos educativos y de infraestructura, limitaciones de acceso a los espacios, entre otros limitan la función social de la educación.

Esta fusión social de la educación rural parte de su pertinencia para los entornos y comunidades en los que se ejecuta, busca una formación integral de los estudiantes y se articula a los Proyectos educativos Institucionales (PEI). Su objetivo no se orienta solo a la transmisión de conocimientos, sino que pretende la inclusión social con la promoción de habilidades y competencias que permitan la articulación efectiva a distintos contextos sociales. No obstante, a pesar de pretender una función social, en numerosas ocasiones se han anulado otros saberes tradicionales y ancestrales, minimizando los conocimientos locales y regionales en pro de los científicos.

Respecto al currículo señala que se entiende como un componente esencial del sistema educativo que manifiesta las realidades y necesidades de los contextos particulares. En este se espera el ajuste a las características sociales, culturales y económicas de los lugares en los que se aplica. En esta lógica los currículos deben considerar la multiplicidad cultural, los conocimientos locales y las actividades económicas predominantes para pensar su implementación en la vida cotidiana de los estudiantes. El currículo rural se debe entender como un escenario para la integración social y cultural en esta medida como un medio para la educación inclusiva y equitativa, que posibilite una cohesión social pensando en la transformación sostenible de los territorios. Para finalizar Rincón (2024) Señala que la educación rural presenta múltiples desafíos que aún no han sido resueltos y están pendientes potenciar y enfocar en una

política educativa contextualizada donde podría integrar mejor los intereses y las expectativas de la comunidad para mejorar las posibilidades de la niñez y la juventud rural.

Lo planteado anteriormente presenta algunas definiciones de lo que debería ser el currículo rural y la posibilidad de sus alcances. Sin embargo, no muestra una propuesta concreta al respecto. Un trabajo que podría tener un poco más de alcance es el de Ramírez (2006) titulado “Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional” el texto tiene tres propósitos: el primero comprender la conceptualización que se ha realizado sobre la ruralidad y sus implicaciones en el territorio, la multiculturalidad y el ámbito social. En un segundo momento presenta un estado del arte sobre la educación rural en el caso colombiano y latinoamericano. Por último, una reflexión sobre el programa de educación rural de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el ámbito conceptual menciona la ruralidad como oposición a lo urbano, como un territorio con formas particulares del uso del espacio y las relaciones sociales vinculadas con una interrelación entre naturaleza y sociedad. Son espacios con bajas densidades de población, una economía basada en la explotación agropecuaria, minera y de conservación. En este marco se encuentra la finca como una unidad social, económica y cultural que articula y cohesiona la vida social. Sumado a esto refiere a la nueva ruralidad como un escenario que encuentra unas confluencias de fronteras entre lo rural y lo urbano que establecen relaciones más constantes a partir de los medios de comunicación y masificación del transporte. Al igual que en las anteriores investigaciones referidas expone algunas características y problemas del ámbito rural (pobreza,

desigualdad, niveles de población, tenencia de la tierra, educación, entre otros) así como las experiencias, políticas y modelos educativos del ámbito rural (escuelas radiofónicas, Escuela Nueva, Concentraciones de Desarrollo Rural, CDR, Sistema de Aprendizaje Tutorial, SAT, posprimaria, Servicio Educativo Rural, SER).

Lo más relevante del trabajo es la reflexión que hace sobre las experiencias de la UPN como el proyecto de educación rural impulsado en el valle de Tenza: la investigación en educación rural en tres municipios del Sumapaz. De ahí la propuesta de incentivar a un programa en educación rural que combine procesos de investigación, proyectos de extensión para incidir a nivel local, regional y proponer medidas educativas en un orden nacional.

Marco teórico: ruralidad e infancias rurales algunas reflexiones conceptuales

Para este trabajo es necesario tener en cuenta algunas variables y categorías analíticas y así poder realizar un acercamiento conceptual al objeto de estudio. De esta manera se reflexionará sobre los conceptos de ruralidad, educación e infancias rurales.

El concepto de ruralidad no es estático: se ha pensado y cuestionado en diferentes momentos históricos de acuerdo con las transformaciones sociales, económicas y políticas. Se ha analizado desde disímiles perspectivas históricas sociológicas, antropológicas y económicas. Sin embargo, es importante pensar que la categoría de ruralidad surge en contraposición a la urbanidad. En esta medida la ruralidad se piensa a partir del surgimiento, consolidación y expansión de los centros urbanos. De esta forma, la ruralidad se encuentra en contraposición a la urbanidad y asume características

particulares que ayudan a su definición, se puede pensar en un escenario agropecuario, con dinámicas económicas, sociales y culturales.

Siguiendo lo planteado por Pérez (2001) los espacios y contextos rurales han experimentado cambios constantes relacionados con las transformaciones de los modelos económicos de un orden global. Durante el siglo XV y XVI el mercantilismo expandió el mundo y la economía se globalizó: puso en funcionamiento de interdependencia económica. La acumulación de capitales originales posibilitó de manera progresiva el surgimiento y organización de un modelo económico, el capitalismo, el cual definió las estructuras económicas y productivas globales y en este caso de los espacios rurales y la ciudad

La idea de progreso surgía durante los siglos XVIII y XIX de la economía clásica que estuvo asociado a un ideal de modernidad que descansaba en lo avanzado de lo urbano y lo atrasado de lo rural, sin descartar la interdependencia del uno con el otro. Aunque, era una idea sesgada esta tuvo eco a lo largo de la historia y aún de manera minimizada se ve lo rural como un espacio atrasado y tradicional frente a la modernidad de las grandes ciudades. En este sentido, y siguiendo a lo argumentado por Bejarano (1998) esta vieja tradición, interpretación e idea ya no es sostenible; no se puede atenuar la división fragmentada entre lo rural y lo urbanos, ni su equivalencia entre atrasado y moderno es indispensable una idea diferente de la ruralidad

Teniendo en cuenta lo anterior y según señala Ceña (1993) hay tres cambios estructurales que se manifiestan en:

- Lo demográfico: como resultado de las diásporas migratorias, los éxodos y movilizaciones masivas durante el siglo XX, tanto en Europa como en

América, lo cual condujo a un incremento exponencial de los centros urbanos en detrimento de las zonas rurales

- Lo Económico: ocasionados por las transformaciones capitalistas con el declive de la agricultura en pro de las economías industriales y urbanas
- Lo institucional: como causa de la descentralización política a un orden desigual que reforzó los desequilibrios de las principales metrópolis en contra de los espacios rurales y periféricos

Estos problemas estructurales se ven reflejados en algunas manifestaciones y crisis I) Crisis de producción: donde los agricultores y campesinos no tienen garantías de producción y subsistencia. Se ven en el dilema de renunciar a su autonomía frente a asegurar la manutención de su familia y la competitividad comercial orientadas por el mercado; con lo cual dificulta la toma de decisiones y de una forma u otra definen parte su realidad y existencia. II) Crisis de densidad de población: reflejado en una estructura poblacional envejecida, la falta de oportunidades de trabajo y subsistencia de los jóvenes, los cuales buscan a otros contextos para tener mayores oportunidades de laborales ahondando en el abandono y los espacios rurales. III) Crisis en las formas de producción: los agricultores acostumbrados a decidir qué, cómo y dónde producir, a partir de los conocimientos tradicionales, se ven afectados por las políticas agrarias institucionales, que obedecen a organismos internacionales, y aceptan sistemas de cultivo estandarizados y semillas estándar. IV) Crisis de los usos y manejos de los recursos naturales: la reprimarización de las economías se ha conducido a la contaminación de los suelos, la sobreexplotación de los recursos hídricos, la erosión, deforestación y uso abrupto de la naturaleza. Estas crisis son manifestaciones de los

cambios que han sufrido el mundo rural a partir de las transformaciones económicas y han entrado a definir las realidades agrarias.

Teniendo en cuenta a lo anterior y siguiendo a Suarez y Toborusa (2008) el concepto de rural se ha vinculado a prácticas humanas, sus medios y formas de relacionarse, y a sus conjuntos de actividades; es decir que ha tomado una connotación más socioantropológica que económica concerniente a la producción. Esto implica considerar aspectos vinculados con la salud, la educación, la vivienda la seguridad social, la dotación de servicios y saneamientos básicos; así como el patrimonio cultural y las redes sociales que se construyen en el marco del contexto rural y el ejercicio de ciudadanía vinculado a movimientos agrarios campesinos y procesos de organización y movilización para la reivindicación de las zonas y las comunidades agrarias.

Si bien se han planteado nuevas aproximaciones al concepto de ruralidad, también han surgido otras definiciones que se articulan a una nueva ruralidad. De acuerdo a lo planteado por López Ramírez (2006) este concepto da cuenta de fenómenos más contemporáneos en los cuales se articula el sector rural frente a un mundo urbano. Donde no se define por fronteras rígidas si no son flexibles, mantienen un contacto constante a partir de la influencia de los medios de comunicación, el aumento de los medios de transporte, los vínculos con nuevas formas de mercado y una mayor cercanía entre miembros de familia rurales con los asentados en los espacios urbanos.

Para finalizar se podría decir que la ruralidad para América Latina y Colombia tiene unas particularidades: I) Un énfasis en la dimensión territorial que supera el sector agrícola y productivo; II) diferentes funciones de la actividad agropecuaria que sobrepasan lo productivo; III) cada región adquiere características particulares debido a

que interactúan diferentes aspectos económicos, sociales, políticos y culturales los cuales confieren a cada espacio una identidad particular con una proyección histórica en el presente y en el futuro construido por las relaciones que se establecen en los diferentes espacios.

Se establecen otras formas económicas que se articulan a economías solidarias y populares que no están 100% vinculadas con las labores agropecuarias. Así mismo, reivindican otras fuentes de ingreso para la población y otras dinámicas sociales. Estas permiten la interacción entre diversos sujetos de las unidades familiares campesinas donde se observa una constante interacción entre centros urbanos y rurales lo cual conduce a un entramado social que configura la ruralidad desde una visión sociocultural que define procesos de cohesión y de reciprocidad en ciertos espacios (Romero 2012).

Infancias rurales: un estudio inacabado

La segunda categoría conceptual son las infancias rurales en el marco de la realidad donde confluyen diferentes actores y procesos que definen la naturaleza de la ruralidad en sí misma. Los niños se articulan como un sujeto activo dentro de las prácticas agrarias y adquieren una connotación significativa para entender las dinámicas sociales que allí se establecen. Los conceptos sobre la infancia han cambiado constantemente a lo largo de la historia y han asumido diferentes sinónimos como niños, niñas, menores, y niñez las cuales aluden a referencias que implican marcos legales históricos psicológicos sociológicos específicos

Estas transformaciones se deben a las configuraciones de los modos de organización socioeconómica a las a los cambios de la idea y forma de familia en las

pautas de crianza, los marcos jurídicos, las teorías pedagógicas y los reconocimientos de derechos como un actor social activo.

De acuerdo con el Grupo de Trabajo “Niñez Equipo Psicología y Educación, de la Universidad de Chile” (2006) en distintos momentos de la historia como en la antigüedad la niñez no se refería a una edad en particular, sino era considerados como pequeños adultos. Posteriormente, en la edad media siguió sin tener un lugar relevante en las estructuras sociales; pero, se empezó a determinar a partir del infanticidio como delito asumiendo una condición etaria. Después se articuló la niñez a los procesos de educación; entrado el siglo XVII empieza a relacionarse la infancia a partir de la ternura y los procesos de formación inicial.

Sumado a esto con el surgimiento de las teorías pedagógicas y psicológicas el niño se relaciona a una institución escolar en donde se constituye como actor de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el conductismo y en el obedecer con la condición de ser protegidos por los adultos. A mediados del siglo XX va a surgir la conceptualización de la infancia basados también en la convención de derechos del niño y en este contexto va a superar la condición etaria y va a adquirir diferentes matices dependiendo los contextos en los cuales se analicen las infancias.

Un aspecto que resalta Iglesias (1996) a lo largo de la historia sobre las infancias ha sido la invisibilidad que han tenido en términos sociales. Esta pasa por dos grandes aspectos: el primero es minimizar la categoría en una condición biológica y de naturaleza, y segundo su relación como concepción etaria vinculada a un grupo de edad y no como la expresión de un hecho social. Esto nos lleva a pensar la categoría de infancia como

un concepto que tiene una serie de matices que adquiere sentidos y significantes a partir de los contextos; de aquí el surgimiento de lo que van a hacer las infancias rurales.

De acuerdo a lo anterior, y según lo planteado por Buriticá y Saldarriaga (2020) las categorías y concepciones sobre la infancia parten de una realidad construida que se ha configurado a partir del desarrollo social y cultural en distintos momentos históricos. Por lo cual, se les atribuyen diferentes funciones, imaginarios y valores a las infancias de acuerdo con las dinámicas sociales. Es decir que las infancias han sido lo que diferentes sociedades históricas han concebido y definido dependiendo su devenir social. De igual forma los adultos generalmente han propuesto su definición y conceptualización, negando muchas veces las voces de los niños y niñas.

Sumado a esto las ciencias sociales y humanas han sido las encargadas de teorizar y definir a los sujetos. De esta forma la sociología asumió la infancia como seres sociales con capacidad de agencias y la antropología ha buscado metodologías más horizontales desde la interacción con niños para acercarse a sus conocimientos y poder interpretarlos. Sin embargo, es importante señalar que no se ha llegado a dar mayor voz a las infancias para que hagan una interpretación propia de ellos como sujetos de agencia. La antropología de las infancias ha buscado dar mayor protagonismo a las voces de niños para crear propuestas teóricas que incluyan sus posicionamientos dentro de esta categoría social.

Para entender las infancias rurales es importante tener un punto de partida histórico en claves culturales, sociales, regionales y locales, para cortejar cuáles han sido las ideas de infancia en un contexto agrario. Un primer aspecto sería concebir al niño y a la niña rural como sujetos que han presentado ciertas características etarias,

actitudinales, de integración sociocultural a instituciones específicas, como la escuela y la familia que se corresponden con representaciones sociales consensuadas sobre lo infantil y lo rural en un marco socio histórico determinado. A su vez su existencia transita en zonas con valores marcados por esencias agrarias que integran un grupo familiar o comunidad donde prevalecen costumbres, tradiciones y prácticas de vida vinculadas a la zona rurales (Marco, 2020).

Es así como en muchos casos los niños y las niñas tienen diferentes formas de vivir sus infancias y se convierten en agentes activos que influyen en los procesos de organización social de las escuelas, veredas y las familias. Así mismo son influenciados por otros actores como familiares, vecinos, maestros y compañeros (Buriticá y Saldarriaga, 2020). Es decir que las infancias rurales se construyen de manera constante a partir de la interacción con los medios, los contextos y los sujetos rurales.

Marco metodológico: reflexiones de la observación participante y el diario de campo

El primer momento de la construcción metodológica se dio respecto a la caracterización, entendimiento del contexto y de los espacios en los cuales se iba a desarrollar la práctica pedagógica, en este caso en el municipio de Chitaraque, en el departamento de Boyacá y la escuela rural Carlos Castellanos.

De acuerdo a lo planteado por Noriega (2021) el contexto social es importante en la investigación, ya que permite valorar lo vivencial, lo subjetivo, conocer y comprender las realidades socioculturales a partir de los actores sociales. Conocer el contexto permite identificar las necesidades, problemas, y circunstancias del objeto de estudio delimitado en tiempo y espacio. Asimismo, en el contexto se construye conocimiento

como producto social y colectivo donde se expresan valores, representaciones y significados de quienes lo habitan. El contexto es el punto de partida del investigador para entrelazar saberes teóricos y metodológicos respecto a una realidad concreta; permite observar, descubrir y explicar los conocimientos sistemáticos de la realidad. De igual manera, se puede identificar datos, información y problemas en el ámbito social, económicos, educativo, cultural, salud, entre otros.

En el ámbito cotidiano siempre nos encontramos observando como parte de la experiencia sensorial, lo cual permite dar sentido a lo visto en el mundo y construir realidades que se acercan a las formas en las cuales conocemos e interpretamos nuestros contextos. Si bien, lo observable y lo observado resulta evidente también es incompleto, pero es posible transformar esta acción en una herramienta para la investigación desde las ciencias sociales enfocándola a un objeto de investigación concreto y planificando diferentes fases y lugares para su ejecución. La acción de observar no es la misma de mirar, pues implica un posicionamiento, la construcción de la mirada y la producción de la realidad observada. Cuando se observa también se interroga se indaga, se cuestiona y se examina. (Fernández Droguett, 2009).

De acuerdo a lo anterior, el segundo aspecto metodológico se centra en la observación participante (OP). Esta ha sido históricamente usada por los estudios antropológicos y sociológicos. Sin embargo, en los últimos años se ha ampliado a otras ciencias sociales y han aumentado las perspectivas analíticas en el campo de la educación, los estudios cualitativos a través de la recolección de información, con el uso de la entrevista, observación y análisis documental.

Realizar observaciones involucra una serie de actividades acciones y consideraciones para el investigador. Estas incluyen aspectos como la ética, establecer relaciones y vínculos, seleccionar informantes, decidir qué, cuándo dónde, y cómo se observa, realizar notas de campo y posteriormente escribir los hallazgos obtenidos. El proceso de realizar observaciones implica diferentes momentos o etapas: en primer lugar un aspecto descriptivo, en el cual se observa la totalidad y conlleva la recolección de información que tiene que ser discriminada; en segundo lugar una observación enfocada, donde se enfatiza lo observable y se sustenta a partir de la interacción con el medio, sujetos, grupos sociales y decisiones del investigador; y por último, la observación selectiva en la cual se sistematiza la experiencia enfocada y se selecciona la información que va a ser parte de los resultados (Kawulich, 2005)

Sumado a todo lo anterior, y de acuerdo Fernández Droggett (2009) las OP se articulan a una perspectiva dialógica la cual permite comprender a la otra persona desde su lugar de enunciación. Se establece su posición en el contexto en el cual se relaciona con los otros, el vínculo de diálogo entre investigador y sujeto o colectivo investigado se construye de manera constante a partir de la interacción, el intercambio de saberes, conocimientos y los espacios donde se problematizan las relaciones sociales. Esta perspectiva dialógica también implica entender un marco teórico para la interpretación de los procesos que se generan en las interrelaciones con los otros para buscar argumentos, refutar, afirmar, replantear y construir conocimiento de acción.

El método de Observador participante se puede extender a espacios concretos, en este caso al ámbito educativo. Allí se da posibilidad de hacer un ejercicio de observación y a la vez participación, alrededor de las prácticas de aprendizaje y

enseñanza que se generan desde el aula, pero también desde las experiencias de los y las estudiantes que hacen parte de manera activa del escenario educativo. Así mismo, se puede entender la realidad subjetiva de los espacios cotidianos de cada uno de los estudiantes, así como vincular como esto afecta su rol, papel y actividad educativa

En tercer lugar, se plantea como herramienta metodológica el diario de campo. Siguiendo lo argumentado por Luna, A (2022) es una técnica que permite apoyar la memoria a partir del registro de anotaciones estimulando la recreación de experiencias observaciones, circunstancias y acontecimientos de los contextos. Esto conduce a un ejercicio de reflexión y autocrítica de quién registra y escribe el diario.

A su vez es un instrumento que parte de una elaboración y carácter personal pero que también permite la construcción colectiva, esto hace que el diario de campo se convierta en una fuente de información para investigadores que trabajen sobre un tema en común o cercano. El diario de campo también permite la intervención y la reflexión crítica sobre las acciones que realiza el investigador. Esta herramienta metodológica va más allá del registro de información, puesto que plasma emociones, recuerdos, pensamientos, sentires, estados de ánimo, percepciones internas y externas. La sistematización de esta información implica hacer una crítica interna y externa respecto a lo registrado, para hacer un acercamiento objetivo a la realidad observada y analizada. En el ámbito educativo y en el contexto de aprendizaje el docente a través del diario de campo puede medir y conocer otra dimensión del estudiante y dentro de la práctica profesional y el quehacer educativo posibilita reflexionar su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, un cuarto momento es el ejercicio sistematización de la información y la experiencia, la cual no se da de manera espontánea ni en un solo momento, sino que implica un proceso de reflexión sobre lo que se hace y lo realizado. También requiere hacer un ejercicio epistemológico de manera consciente sobre: dónde desde, para qué y cómo se producen los saberes y los conocimientos sociales. La sistematización también permite reconocer y contribuir a la forma en la que los sujetos participantes de la investigación construyen sus conocimientos involucrando sus experiencias subjetivas y colectivas. (Carrillo, 1999).

CAPITULO 2. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA VIVA LA ESCUELA, EL PUEBLO, EL COLEGIO PRINCIPAL Y LA SEDE RURAL CARLOS CASTELLANOS.

Es necesario que las letras describan y sitúen a quienes leerán este documento no solo en mi experiencia, sino también en el contexto en el que se realizó la misma. Todo parte de la convocatoria de un programa gubernamental en aras de la educación rural. Hay cientos de imaginarios, opiniones y visiones respecto a los contextos de las diferentes zonas rurales del país. Sin embargo, hay un único que las caracteriza: la precariedad que se produce debido en parte por la dualidad entre el campo y la ciudad.

Teniendo en cuenta lo anterior, entre los imaginarios pareciera que el campo fuera homogéneo, es decir, que todas las zonas rurales son iguales y manejan las mismas dinámicas, pero no es así. Por tanto, se hace necesario describir con palabras el pueblo de las cuatro cuadras que me albergó y me abrió sus puertas como profesora. Así mismo, la particular infraestructura y dinámicas del colegio principal: San Pedro Claver y, por último, la sede rural Carlos Castellanos en la cual desarrolle mi práctica pedagógica. Aclarando que el orden no determina la importancia y agencia de cada espacio como agente experiencial y socializante.

Finalmente, será importante recalcar y mencionar la influencia académica pero también emocional que cada espacio tuvo en mi vida. Si bien fueron tres meses de cambios drásticos, también fue un tiempo de aprendizaje y de vinculación con personas y lugares que me hicieron sentir como en casa. En el momento de mi retorno a la ciudad fue dejar un pedacito de mí y de quienes allí me dieron la oportunidad de vivir esta experiencia.

Viva La Escuela: una apuesta pensada para la educación rural

“Viva la Escuela” hizo parte de una apuesta del Ministerio de Educación que pretendía cerrar la brecha existente entre la dinámica urbana y la rural en el ámbito escolar. Por tanto, convocaba a estudiantes de últimos semestres de licenciaturas de todas las universidades del país, normalistas superiores y profesionales interesados en lo educativo (MEN, 2023). Todas y todos los voluntarios seleccionados debían desplazarse a lugares diferentes a los que se encontraban viviendo y estudiando. En cuanto al sostenimiento económico, se ofreció un subsidio o auxilio de un salario mínimo mensual legal vigente de 2023, sin prestaciones sociales, equivalente a \$1.160.000 en el periodo 2023-2. Este debía solventar alimentación, transporte, vivienda y todos los materiales para construir herramientas o actividades en los espacios de estudio.

En cuanto al cumplimiento en las aulas, debían mínimo ser cuarenta horas semanales. El programa siempre dejó en claro que esta convocatoria no era igual a un trabajo. Sin embargo, las dinámicas y exigencias indicaban todo lo contrario: si por alguna razón se faltaba al cumplimiento de un día de 7:00 a.m. a 2:00 p.m. en la escuela, esta debía ser soportada bajo rigurosidad médica o calamidad domestica de alto impacto. Así mismo, se debía reportar a la psicóloga encargada cualquier situación por minúscula que fuera.

Las escuelas son rurales y en su mayoría tienen adaptados modelos de escuela nueva; esta es comprendida por el programa (MEN – 2023) como aquella que en una misma aula pueden habitar estudiantes de grados preescolar (jardín y transición), primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria. Es válido recalcar que esta concepción de escuela nueva discurre un poco de su origen: un modelo pedagógico flexible adaptado para que las niñas y los niños recibieran educación sin que esto

implicará dejar de aportar a las labores propias del campo. En contraste con lo anterior, el MEN (2008) argumenta que desde la escuela nueva se pueden adaptar las aulas multigrado (aunque no sean lo mismo), por tanto, los niños y niñas en grado superior (11 años) deben ser apoyo para quienes recién inician su etapa escolar (4 años) ergo, eso supone que los voluntarios deben ajustar sus intereses, planeaciones y aplicaciones a unas pautas y requerimientos que Viva La Escuela implementa (Pág. 5). Lo anterior mencionado no solo para cerrar brechas, sino también para dar unos resultados estatales de esta apuesta educativa en la que éramos considerados como pasantes.

En lo que se refiere a pautas, estas específicamente eran tertulias dialógicas o clubes de lectura, grupo interactivo, refuerzo escolar e integración con la comunidad

- *Tertulias dialógicas*: los y las estudiantes participan en un espacio donde se leerán cuentos, se verán películas, observarán videos, fotografías, entre otros. Como su nombre lo indica este debe desarrollarse en conjunto o en grupo conformado por todos o la mayoría de los y las niñas MEN (2023) “Esta actividad pedagógica está orientada a fortalecer aspectos relacionados con los aprendizajes de lectura, escritura y convivencia, a partir de compartir en común de textos literarios, vídeos, películas, fotografía o piezas musicales. Es importante resaltar que los tipos de texto pueden ser conversados y consensuados con la comunidad educativa” (Pág. 6)
- *Grupo interactivo*: supone organizar grupos planeados previamente a su aplicación, pretende que se incluyan temas y contenidos vistos en el aula. A su vez, pueda ser un espacio en el que participen también personas de

la comunidad MEN (2023) “Esta propuesta pedagógica está orientada a fortalecer los aprendizajes vistos en clase entre el grupo de estudiantes y otras personas de la comunidad, quienes pueden sumarse a las actividades planificadas con anterioridad entre los practicantes y el docente del aula que acompañan. Es importante resaltar que la organización de los grupos debe ser dialogada anticipadamente, esto con el objetivo de fomentar un proceso de participación para todas las niñas y los niños del aula de clase.” (Pág. 6)

- *Refuerzo escolar:* podría decirse que es un espacio libre en donde pueden construirse actividades y contenidos que sirvan a los y las estudiantes como insumo para que como lo dice la palabra “refuercen” mucho más lo que se ve en las clases MEN (2023) “Esta propuesta implementada desde la primera cohorte permitió identificar la importancia de abrir espacios para complementar la jornada escolar con actividades lúdicas que afianzaran los aprendizajes de las niñas y los niños interesados. En ese sentido, las actividades se van planificando en la medida en que el que se empieza a crear el vínculo con la comunidad educativa, puesto que se empieza a reconocer las formas, dinámicas, tiempos, espacios y formas de participación que permitirán ubicar esta propuesta en la cotidianidad de la comunidad.” (Pág. 7)
- *Vinculación con la comunidad:* Supone la integración de los padres, madres, acudientes, egresados y en general las personas que deseen puedan participar en espacios lúdicos y de construcción que permita

reconocer la importancia de abrir las puertas del espacio educativo a otros actores que pueden aprender, pero también enseñar MEN (2023) “Esta propuesta pedagógica tiene la intención de abrir la puerta de la escuela para que las familias, acudientes, líderes, lideresas comunitarias, egresados de las sedes educativas y demás personas interesadas pueda participar en las actividades lúdicas, proyectos educativos y actividades en el aula de clase para promover un aprendizaje que vincule las experiencias y saberes de todas las personas que habitan una comunidad.” (Pág. 7)

Toda planeación y aplicación de actividades o contenidos debían ajustarse si o si a lo solicitado por el programa y claramente, también a un cronograma y previa planeación de la docente titular del aula, junto con las respectivas evidencias que requirieran los padres de familia. Lo anterior era un trabajo administrativo dispendioso y que dejaba poco tiempo para lo pedagógico y la reflexión entre pares. Un ejemplo de ello pueden ser los consentimientos informados: su contenido era de cuatro hojas por estudiante que debían ser firmados por el acudiente sin justificante alguno. En caso de que no se firmaran al enviarlos como notas, los pasantes debían dirigirse a la casa de los niños sin importar distancia.

Por lo que se refiere al aspecto pedagógico, este era el modelo dialógico entendido como aquel que parte de la interacción entre pares, pero en general con la comunidad educativa “se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se

produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por solidaridad y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (Aubert et al., 2008, p.167). Implica que los pasantes y los profesores titulares no eran los únicos en contribuir con la enseñanza. Por el contrario, se valora y valida la participación de los estudiantes no solo desde la mera transmisión y recepción de conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior mencionado, el modelo o aprendizaje dialógico cuenta con siete principios muy importantes: dialogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, solidaridad, creación de sentido, dimensión instrumental e igualdad de diferencias. El Ministerio de Educación afirmó que desde lo dialógico hay situaciones y resultados exitosos, puesto que, se aleja de la homogenización y se valida la diferencia cultural. Por tanto, argumentan que, desde las tertulias dialógicas, los grupos interactivos, la interacción con la comunidad y el refuerzo escolar se abren muchas posibilidades para que las niñas y los niños por medio de los voluntarios aprendan mucho más MEN. 2023-1 “cuando las Escuelas abren sus puertas para trabajar de la mano con personas voluntarias de la comunidad, se crea un universo de posibilidades en pro de la mejora educativa de los niños, pues los voluntarios que van a la Escuela aportan sus saberes, talentos y capacidades, y esto no solo aumenta los recursos disponibles para el aprendizaje de los y las estudiantes, sino que también enriquece la labor de los docentes” (Pág. 6).

De acuerdo con mi experiencia, a lo que aspira teóricamente el programa en la práctica se reduce y no hay cumplimiento del mismo. Los voluntarios van por tan

solo tres meses por semestre, en ese sentido, los procesos pedagógicos de cada persona presentan discontinuidades partiendo que cada uno aplica y tiene objetivos diferentes. Por consiguiente, las niñas y los niños deben adaptarse a nuevas presencias de manera abrupta, por ende, no siempre están en disposición de acatar normas, cumplir con las asignaciones didácticas y convivenciales. Esto puede pasar en todas las aulas y todos los contextos, no obstante, es muestra de que este programa no es la mejora en la educación rural.

El pueblo de las cuatro cuadras en lo recóndito de Boyacá

Chitaraque es un municipio del departamento de Boyacá fundado el 1 de enero de 1621. Es un pueblo a 226.2 kilómetros de Bogotá, por tanto, queda de cinco a seis horas de distancia desde la capital. Limita con pueblos al sur: Santana, San José de Pare, Barbosa-Santander y al norte con Vado Real, Oiba-Santander, entre otros. Tiene una extensión total de 157.65 kilómetros cuadrados: la zona urbana tiene una extensión de 18.50 kilómetros cuadrados y en zona rural 99.88 kilómetros cuadrados (Terridata).

El número de la población es de aproximadamente 5.687 habitantes en total. Fuera de todo dato oficial y bajo mi experiencia, es un pueblo realmente pequeño en lo que respecta a la zona urbana. En algún momento fui a un mirador y efectivamente se pueden ver muy claro cuatro cuadras. Sin embargo, su expansión rural es bastante amplia y corresponde a 17 veredas aproximadamente: Buenavista, Gacio, Galapal, Guamos y laderas, Guayacán, Motavita, Palmichal bajo, Palmichal alto, Paramo, Peña, Potrero grande, Cápite, Resguardo de blancos, Resguardo de Indígenas, Santo Domingo y Villabona.



Foto 1.

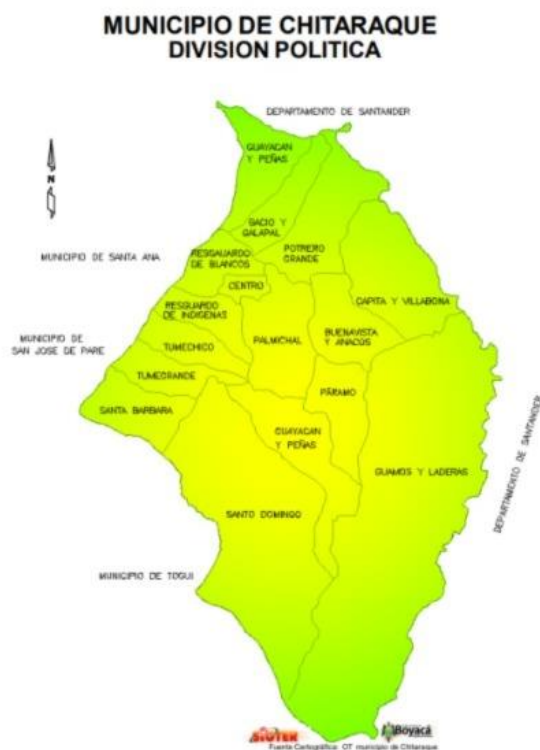


Foto 2.

La vía desde el ingreso al pueblo está en muy malas condiciones, en uno de los trayectos a la escuela, el muchacho que en algunas situaciones me llevaba hasta allí comentaba que: la administración del año 2023 del alcalde de turno fue negligente en

este aspecto, por tanto, ni qué decir de los accesos a las veredas. En muchas ocasiones pasar era supremamente difícil e inseguro: la lluvia convertía el camino en un sendero muy deslizante, varias veces en moto tuve que bajarme y caminar junto con el vehículo hasta encontrar el camino un poco más seco. Con respecto a lo anterior, también hay que mencionar que los caminos están deteriorados por el paso de las mulas (Álvarez, 2023, diario de campo 7).

Chitaraque se sostiene económicamente gracias al cultivo de caña de azúcar que es procesado para fines paneleros. Es habitual encontrar más de cuatro molinos por vereda, por tanto, quienes no se ocupan de cortar la caña y amarrarla a la mula o transportarla de vereda en vereda, están en los molinos ocupando uno de los oficios para la producción de panela. Así mismo, la mayoría de las mujeres de las veredas ocupan estos puestos o se dedican a la preparación de alimentos para los obreros. En lo que respecta al sostenimiento económico de las personas en el casco urbano dependen netamente del comercio; panaderías, locales de ropa, zapatos, droguerías, entre otras. Es importante recalcar que la estabilidad monetaria y los ingresos son bastante inestables, entre otras razones, porque es un pueblo pequeño donde el día de mayor afluencia es el domingo. Otro sustento económico es el acceso al trabajo en doña panela: una empresa que se dedica a la producción de panela en cubos saborizados distribuidos a cadenas comerciales como Éxito, Metro, Jumbo, entre otros.

La práctica educativa se desarrolló en el año 2023 segundo semestre. Justo para la misma época estaban las campañas a las alcaldías. Por ende, las casas, negocios y demás infraestructuras estaban repletas de pancartas en apoyo a sus

candidatos de preferencia. Así mismo, se presenciaban campañas que incluían desfiles por el pueblo: algo muy interesante era ver a las personas adineradas consumiendo licor montadas en caballos y a las personas de bajos recursos y que venían de las zonas rurales a pie supremamente esperanzados por mejoras para su pueblo. Al final de las elecciones, todo terminó en un caos porque hubo un aparente robo en los resultados de quienes ejercieron su derecho al voto.

Lo mencionado anteriormente no pretende generar juicios de valor, sino recalcar que es un pueblo bastante político, pero sin duda alguna con personas maravillosas. Recibí saludos calurosos siempre desde el respeto y la enunciación de mi profesión, me extendieron abrazos llenos del calor familiar que por ese momento tenía muy lejos y en general una calidad humana digna de agradecimiento.

San Pedro Claver: el santo patrón del colegio principal en Chitaraque

La Institución Educativa San Pedro Claver fue construida en 1974 bajo la dirección del rector Iván Pineda Garavito. Sin embargo, bajo el decreto 001395 del treinta de diciembre de 1985 cambio su razón social a Colegio Departamental San Pedro Claver. Por tanto, la primera promoción de bachilleres en el establecimiento educativo fue en 1988. Para el año 2008, mediante la resolución emitida por la Secretaría de Educación de Boyacá se fusionan los centros educativos del municipio. Estos son llamados por la rectora actualmente como: “sedes campestres”. Quedando en razón social como Institución Educativa San Pedro Claver conformada por 16 sedes: principal, Concesión Urbana Mixta, Escuela Guayacán y Peña, Escuela Potrero Grande, Escuela Tume Chico, Escuela Tume Grande, Escuela Santa Bárbara, Escuela Palmichal Bajo, Escuela Carlos

Castellanos, Escuela Páramo, Escuela Guamos y Laderas, Escuela San Rafael, Escuela Cápita y Villabona, Escuela Buenavista, Escuela Motavita y Escuela Santo Domingo.

En una de las reuniones de profesores, uno de ellos comentó en los espacios de tertulia que la construcción y el terreno donde está ubicado el colegio lo donó una persona con mucho dinero que en algún momento fue acusado de paramilitarismo (Álvarez, 2023, diario de campo 10). A su vez, lo mencionado por los habitantes del municipio es que él era un empresario y comerciante de esmeraldas del Muzo, vinculado a casos de paramilitarismo y otros delitos. Según las visitas de campo, se denota que la infraestructura es amplia, cuenta con segunda planta, piscina, un polideportivo que también hace las veces de coliseo y un parqueadero habilitado para todos los carros y motos de los profesores.

Dentro de la misión emitida oficialmente por la institución educativa establece que *la educación que ofrecen cubre el preescolar, la básica y la media, además de un énfasis en la construcción humana e inclusiva y profundización en el idioma inglés como forma de enfrentar un futuro donde pueda ofrecer a la sociedad solidaridad, respeto y resiliencia para enfrentar retos y obtener éxitos en la vida*. En lo que respecta a la filosofía de la institución, es importante recalcar que esperan el crecimiento en una educación que influya en la construcción de su autoestima, su estabilidad psicológica y mental. Del mismo modo, hay un interés porque se entreguen a la sociedad seres humanos con buena relación personal e interpersonal. De igual forma, la visión para el año 2025 es que la institución sea clasificada como la mejor o una de las mejores de la Provincia de Ricaurte bajo que garantice estudiantes, ciudadanos y seres humanos respetuosos,

honestos, solidarios, con altos coeficientes intelectuales y competentes en el manejo de la segunda lengua: el inglés.

De acuerdo con el Sistema Integrado de Matricula para la Básica y Media (2023), aproximadamente hay 856 estudiantes en la zona urbana del municipio y 240 en la zona rural. Así mismo, hay más o menos 98 profesoras y profesores vinculados en modalidad provisional y de carrera, a su vez cuentan con la rectora Esperanza Mejía, la coordinadora convivencial, la coordinadora académica y la coordinadora pedagógica.

Una escuela rural construida por el campesinado en función de las niñas y los niños de la vereda

La escuela rural Carlos Castellanos está ubicada en la vereda Palmichal Alto, cuyo acceso a la misma es supremamente complicado. Solo cuenta con un camino que conduce a esta y en el momento en que viví mi experiencia de Viva la Escuela se proyectó la construcción de una placa huella, por tanto, los desplazamientos y el efecto de la construcción convirtió la llegada y salida de la institución en algo caótico. Además de lo anterior, los habitantes de la vereda me decían que, en otras épocas de mayor lluvia, acceder era peligroso incluso en carro, por ende, no pasaban motos e ir a estudiar era un infinito esfuerzo tanto para quienes asistían a la sede rural en primaria y a quienes se dirigían al colegio principal en el centro poblado. En promedio de tiempo, la escuela queda a 20 minutos del pueblo en moto y una hora y veinte minutos caminando.

En algún momento preguntaba a la profesora titular sobre esta “sede campestre” como le llama la rectora. Ella me comentaba que esta escuela nace de una donación que realiza un campesino de la región suscitado por el señor Carlos Castellanos, para quien era importante contar con una institución formativa en esa vereda teniendo en cuenta

que no la tenían. Fue construida por el señor Ignacio Vargas; abuelo de dos niños que asisten a la escuela y que conocí en este proceso.



Foto 3.

En términos de infraestructura de la Escuela Rural Carlos Castellanos, se compone por tres salones: dos destinados para las clases diarias y uno que incluye una bodega y que se designó posteriormente como espacio tecnológico y artístico. Así mismo, cuenta con un mini cuarto que los ocho niños y niñas lo ocupaban para jugar a la profesora o la oficina. Seguido se encuentran los baños clasificados para hombres y mujeres, diagonal a este se encuentra un parque en deterioro y bastante zona verde. Al costado izquierdo se encuentran las canchas con acceso a la salida y la entrada de la escuela. Al costado derecho, se encuentra la cocina y el comedor escolar. Es un espacio pequeño, no está en las mejores condiciones, pero sin duda, está caracterizado por tener en todas sus paredes pinturas con escudos, mapas, dibujos, flora y fauna que se encuentra en el lugar. El niño que más cerca estaba a la sede campestre se ubicaba aproximadamente a veinte minutos, los demás vivían a una hora o más.



Foto 4.

De acuerdo con la docente titular de la sede, estas escuelas en las diferentes veredas iniciaron de manera independientes bajo la normativa y regla de la secretaria de educación de Boyacá, por tanto, esta designaba un encargado o encargada para cada sede y designaba uno o dos profesores para la misma. En ese sentido, por ejemplo, establecían horarios diferentes en las escuelas. Después de un decreto, mencionado anteriormente, todas las sedes veredales se tuvieron que acoger a la norma. Eso implicaba estar a cargo de un mismo administrativo para todas las sedes y en la mayoría de casos solo tener un profesor o profesora por escuela. Implica que la visión, misión y objetivos de la sede principal son las mismas para las instituciones ubicadas en las diferentes veredas (Álvarez, 2023, diario de campo 5).

Cuando llegué a la escuela Carlos Castellanos, no niego que sentía nervios teniendo en cuenta que el objetivo del programa Viva La Escuela es enviar a profesores en formación a aulas en zonas de difícil acceso donde se hacen intentos por aplicar un modelo de “escuela nueva”. En efecto, me encontré con once niñas y niños entre los cuatro y nueve años cursando grados cero, primero, segundo, tercero y cuarto; la

mayoría muy cariñosos y afectuosos. Me recibieron con cartas y detalles que aparentemente no tienen un valor monetario, pero si sentimental. Los primeros días fueron de adaptación tanto para ellos y para mí.

No fue un proceso nada fácil, si bien era una experiencia enriquecedora, también era un espacio al cual realmente era complejo acceder, me estaba acomodando a un hogar nuevo, con personas totalmente desconocidas y sin que se me mal entienda, a un pueblo que rompe totalmente con las dinámicas urbanas a las que estoy acostumbrada. Sin embargo, con el paso del tiempo percibía que no solo yo estaba fracturada emocionalmente, sino que también lo estaban los niños y niñas. En ese sentido, en muchas ocasiones el aula se convierte en un refugio de juego y escape, por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje no dejan de ser importantes, pero hay días en que no son prioridad.

Una pareja de hermanas de ocho y nueve años generalmente llegaba tarde. Al preguntarles el por qué, temían que fuera un regaño o un llamado a la disciplina, al no ser así, me contaban que realmente vivían como a una hora y media de la escuela y no siempre caminaban rápido, simplemente cuando les llegaba el cansancio, se sentaban o paraban un momento para descansar y eso les quitaba tiempo. Otro de los niños siempre fue muy extrovertido, pero a su vez enunciaba cosas que parecían le afectaban mucho “ayer cumplí años y me pusieron a trabajar igual, mi papá ni se acordó, mi mamá me llamó desde Bogotá a decirme que si me portaba bien me iba a regalar un celular y la única que me dio unas papas de paquete como regalo fue mi abuela, de resto yo no tuve una torta”. Desde que llegué al espacio particularmente me llamó la atención que tenía uno de sus dedos pulgares cortados a la mitad, le pregunté qué había pasado y me

conto que él no vivía tan lejos, pero que, si debía levantarse temprano porque él mismo se preparaba su desayuno y el de sus hermanastros menores. En una de esas con una macheta se cortó un pedazo de dedo “uy profe, esa joda me dolió como usted ni se imagina, pero ya tiene carne”. Los demás niños y niñas vivían con sus abuelas, abuelos o tíos, otros vivían con ambos progenitores o con uno de ellos, pero todos, absolutamente todos los estudiantes tenían en su espalda responsabilidades y actividades de adultos propias a sus condiciones de vida y económicas. Con respecto a lo anterior, no quiero romantizar o empobrecerles, no obstante, tampoco puedo negar cada vida o historia que más adelante me permitiré contarles con mayor detalle (Álvarez, 2023, diario de campo 3).

Con respecto a la profesora titular de la escuela; es una señora de aproximadamente cincuenta años, la primera impresión que tuve de ella en nuestra comunicación vía WhatsApp es que era grotesca y demasiado parca, si soy sincera, eso me desanimó bastante. Con el paso de los días y presencialmente, seguía siendo un poco distante, pero también noble y llevadera. Teníamos oportunidad de hablar en el descanso de los niños y niñas o de camino a casa al salir de la escuela. En esas charlas me contaba que ejercía la docencia hace treinta años, según entiendo, para ese momento era mucho más fácil ingresar al magisterio y poder ascender. A su vez, se negaba a un traslado de la ruralidad al colegio principal porque recibía su salario base, bono de alimentación y un adicional para el transporte por difícil acceso. Tuvimos algunos disgustos puesto que, evitaba a toda costa alertar si algún niño o niña estaba en peligro, según ella “son cosas de niños y la verdad es mejor evitar problemas legales o con los papás”.

Teniendo en cuenta lo anterior, también discurría con la forma en que asumía su labor en el aula, no puedo decir que era agresiva, también considero que no era una persona que guiaba o acompañaba las emociones y comportamiento de los niños y las niñas. Un día común y corriente era llegar, pedir que sacarán el cuaderno de matemáticas, dejar cuatro o cinco hojas de operaciones (dependiendo del grado), dar el permiso para salir a descanso una hora, ingresar a español donde los niños y niñas de segundo en adelante tomaban un libro de texto para copiar y pegar un apartado del mismo y quienes cursaban grado cero y primero debían “aprender a leer” la cartilla nacho. En tanto, el aula era un espacio rutinario donde no se evidenciaba una planeación y tampoco una apuesta pedagógica transformadora (del interés profesoral que fuese) necesaria en todos los contextos escolares y aún más en las aulas rurales donde se considera existe mayor desigualdad educativa.

Me permito hacer énfasis en las conexiones comunitarias con los padres, fue un espacio prácticamente imposible de realizar. Se citaron a reuniones informativas, compartires y reconstrucción de los espacios de la escuela. Sin embargo, en todas las ocasiones solo se hicieron presentes dos mamás y aunque tenían disposición de ayudar, su tiempo era limitado. A partir de lo anterior, fui comprendiendo muchas cosas y una de ellas es que los niños y las niñas no solo carecían de recursos económicos, sino también de afectos y acompañamientos de calidad. Por tanto, los más pequeños del hogar en muchas ocasiones debían ocuparse de sí mismos; cocinar, lavar, cuidar a los bebés, jornalear, hacer tareas y en general asumir responsabilidades que son excesivas para sus edades. No quiero parecer justiciera con los padres, abuelos y madres, se y reconozco que todo lo anterior se debe a las dinámicas mismas de la ruralidad y la

precariedad a la que muchas veces se les expone. No obstante, tampoco niego que el proceso escolar no solo debe recaer en los docentes, sino en los padres y las madres: desde allí inician los procesos de socialización y deben mantenerse porque la escuela es un espacio en constante construcción de seres humanos.

Finalmente, en lo que respecta a Viva La Escuela es una apuesta valiosa en tanto tiene en cuenta a la educación rural y las problemáticas por las que atraviesa. Sin embargo, se queda corto su impacto para reducir o cerrar verdaderamente las brechas de la desigualdad de estos contextos. Así mismo, la convocatoria a los voluntarios es importante porque abre puertas a la experiencia. No obstante, se ofrecen unas condiciones insuficientes y precarias para lo que requiere la experiencia: se ofrece un auxilio sin garantías de salud, ese dinero a su vez no solo corresponde a la manutención de la cotidianidad de los practicantes, sino que también debe ser utilizado para los materiales de la práctica.

CAPITULO 3. PROPUESTA PEDAGOGICA: IR MÁS ALLÁ DE LOS CONTENIDOS

Como se mencionó las líneas anteriores, mi práctica pedagógica se desarrolló en el municipio de Chitaraque en Boyacá. Fui asignada a la escuela Carlos Castellanos en la ruralidad. Me encontré con un panorama, un tanto desconocido, teniendo en cuenta que había sido estudiado en uno que otro curso de mi formación como licenciada, no obstante, jamás creí este sería un diario vivir en el corto plazo. Con respecto al entono, me adentré en un ambiente un tanto desolador; el acceso a la sede era bastante complicado y las condiciones muy precarias no solo por el espacio de aprendizaje para los niños y las niñas, sino de la vida y cotidianidad en general. Las condiciones son y aún están muy normalizadas, y no se evidencian cuestionamientos, sino una resignación a la vida que “les había tocado” (Álvarez, 2023, diario de campo 22).

No todas las zonas rurales se pueden homogenizar, es decir, son diferentes en algunas dinámicas a excepción de que en su mayoría suelen no contar con las mejores condiciones en términos de acceso. De acuerdo con el informe de análisis estadístico de la LEE presentado por la Universidad Javeriana (2024) “A nivel de bienestar escolar preocupa el tema del entorno y acceso a servicios de salud. Hay deficiencias en infraestructura y servicios básicos como electricidad, agua potable e internet.” (Pág. 1). Cuando se habla de deficiencias es claro que abarca varios aspectos (salud, educación, infraestructura, entre otros) que, si bien involucra en mayoría a los estudiantes, también pasa con los profesores partiendo de que deben asumir totalmente la responsabilidad en las escuelas. Es decir, no solo hay una deficiencia y precarización en la infraestructura y vías de acceso, sino que en su mayoría solo hay un profesor por sede rural. Por tanto,

desde el Informe estadístico LEE 2024 “Al final se sugieren recomendaciones encaminadas a dinamizar la contratación de docentes, replantear los modelos de docente único y promover la contratación de docentes especializados en atender necesidades de aprendizaje diversas” (Pág. 2).

En aras de la autorreflexión que propone una sistematización, y por más duro que pueda sonar, no fui ajena a esta naturalización. Sin embargo, lo que me generaba ruido era que se evidencia que los niños y las niñas no acataran y cumplieran instrucciones y/o normas básicas asociadas al relacionamiento, así como sus maneras de socializar agresivas y competitivas entre pares.

Al respecto, empecé a hacer exploraciones acerca de su vida en el hogar con preguntas como: ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Con quienes vives? ¿Qué hacen tus papás? ¿Qué haces después de llegar de la escuela? ¿Te ayudan a hacer tus tareas? Todas estas indagaciones me parecían relevante hacerlas puesto que, no solo evidencié sus acciones, sino también en muchos espacios el presunto abandono de sus padres, madres y cuidadores. A su vez, la falta de apoyo en las actividades comunitarias propuestas por el programa Viva la Escuela del Ministerio de Educación Nacional, y en las que las familias rurales dispersas no se hicieron presentes en la mayoría de las actividades. Por ende y sin introducirme en otros campos de estudio, consideré esto podría influenciar en sí mismos y la socialización con sus compañeros.

Expondré algunas de las respuestas que me dieron los niños y las niñas (están anexas a los 22 diarios de campo realizados en la práctica pedagógica)

- Estudiante 1: Profe vivo con mi abuela y el esposo, mi mamá está en Bogotá con mi hermanita y mi papá es Joaquín Guiller” (Alvarez,2023,

diario de campo 8). Este último es un reconocido cantante de música popular (me parece pertinente contar que en el momento en que el estudiante decía esto, todos sus compañeros se reían porque en realidad este personaje no era su papá).

- Estudiante 2: Profe, mi papá y mi mamá trabajan del campo, a mí no me ayudan a hacer las tareas porque antes yo debo ayudar a mi hermana. Vivimos solo los cuatro y tuve una hermanita que se murió de bebé. Yo creo que nos quieren mucho a las dos, pero la verdad a mi hermanita la regañan y le pegan un poquito más porque no come bien y no le gusta mucho hacer tareas (Álvarez, 2023, diario de campo 8)
- Estudiante 3: mi mamá no me quiere, ella no me llama y vive solo con mi hermanito, mi papá vive en Bogotá, es cantante y se la pasa viajando, me llama todos los días y viene muy seguido. Vivo con mi abuelita, tenemos una tienda, tenemos cultivo de muchas frutas, verduras y tenemos muchos animales. Ella es brava, pero me trata mejor de que mi otra abuela, la mamá de mi mamá (Álvarez, 2023, diario de campo 8)
- Estudiante 4: ayer cumplí años, no me dieron nada, bueno si, mi abuela me regaló un paquete de papas, mi mamá me llamó, dijo que si le iba bien en el trabajo y le alcanzaba para los gastos de ella y mis hermanos me enviaba un celular. Mi papá ni se acordó, a mí me toco hacerle desayuno a él, a la esposa y los hijos de ella, yo quería una torta, pero bueno. En mi casa todos trabajan en el campo, cultivando, cogiendo y moliendo caña, ¿usted la ha

probado? Es muy rica... profe, mi papá también me pega mucho, me grita y a veces quisiera irme con mi mamá (Álvarez, 2023, diario de campo 8)

De acuerdo con los anteriores verbatims o palabras textuales extraídas del trabajo de campo no me había equivocado en mis hipótesis; los niños y niñas en su mayoría vivían con sus padres o quienes ejercían el rol de maternazgo o paternazgo quienes sustentaban sus necesidades básicas, pero muchas responsabilidades estaban a su cargo, empecé a verlos como niños adultos, ni qué decir del proceso que asumen con sus emociones y afectividad.

Lo anterior, me llevó a preguntar **¿Cómo se comportan los niños y las niñas en su desarrollo escolar y como ello influye en el proceso de socialización?** Es importante mencionar que cuando manifiesto que sus padres no están en el proceso no los excluyo en presencia, pero si en acompañamiento de calidad. No quiero tampoco hacer ver a los papás como despreocupados de sus hijos e hijas, simplemente sus vidas obedecen a unas dinámicas rurales que exigen gran parte de su tiempo para solventar las necesidades básicas del hogar. Adicionando también que la escuela ha implementado unas demandas (compartires, entregas de informes, reuniones convivenciales, entre otras) en los padres y las madres que no están mal y permiten que tengan más control de sus hijos: ergo es indispensable mencionar que las condiciones de posibilidad no están dadas para todos los contextos. De acuerdo con Medina, A y Estupiñan, M. "Son múltiples los estudios que refieren la baja participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos y casi nulos los que establecen su rol de agentes en la gestión que se implemente desde los centros de formación, máxime cuando se trata de contextos rurales." (Pág. 2)

Enfoque Dialógico: una propuesta para el cierre de brechas entre la educación urbana y la educación rural

Antes de proyectar mi participación en el programa Viva La Escuela mis objetivos de estudio o investigación eran otros y con otra población: la reconstrucción del tejido social a partir del tejido en crochet en jóvenes privadas de la libertad. No obstante, vi en el programa una oportunidad para poder vivir la experiencia real como profesora en zona rural. Inicialmente el temario no cambiaría y la población si, sin embargo, Viva La Escuela tenía unos objetivos que se debían si o si cumplir para recibir el auxilio y el certificado de la experiencia. Por tanto, estaba sujeta a esto y aplicar las actividades con un modelo pedagógico de mi elección se vería afectado incluso porque ya el cierre de brechas del proyecto tenía implícito el modelo pedagógico dialógico.

La corriente dialógica como modelo de enseñanza en las aulas ha sido de interés contemporánea. Se empezó a encontrar la necesidad de que en el aula no solo se transmitieran contenidos a seres humanos acumulativos. Como su palabra lo dice, es importante que exista un dialogo crítico y cuestionativo entre pares y el docente como un mediador en el espacio. Sin embargo, en muchos casos se le ha cuestionado teniendo en cuenta que, no todos los contextos permiten su aplicabilidad o peor aún, la escuela no está diseñada para que realmente las niñas y los niños cuestionen y dialoguen respecto a algo Velasco, J. y Alonso, L. (2008) “se trata de una visión idealizada de la interacción de aula, y que el sistema escolar en general no está diseñado para promover el pensamiento y la capacidad cognitiva aunada a la creatividad, sino todo lo contrario” (Pág. 462).

De acuerdo con lo anterior, la incompleta aplicabilidad de este modelo pedagógico muchas veces no obedece solo al contexto o a los objetivos de la escuela, sino también a su etapa aún en desarrollo. Entre los tantos cuestionamientos que ha tenido, el más recurrente es la pérdida de autoridad de los profesores en el aula. No obstante, aquí se podría evidenciar la importancia de no llegar a los extremos donde el docente imparte conocimientos y mantiene una figura adulto centrista, pero tampoco ser demasiado lapso para que se pierda el respeto al profesor y a los pares. La idea es que haya una conexión enseñanza y aprendizaje sin distinción o negación por trayectoria epistemológica Velasco, J. y Alonso, L. (2008) “uno, que en realidad son extremos (tipos ideales) los casos en los que la educación es plenamente autoritaria y el diálogo está negado. Otro, que deja de lado la aplicación del análisis a la andragogía. Y la tercera (que aplica por igual a la pedagogía y a la andragogía), es que tal enfoque vierte toda la carga o responsabilidad de una educación a-dialógica exclusivamente en la figura del educador, dejando de lado la que le puede caber tanto al alumno (y muy especialmente en la andragogía, mas no sólo en ella), cuanto a la institución o al propio sistema escolar.” (Pág. 463). Por tanto, es imprescindible reconocer que todas estas apuestas pedagógicas no son perfectas, pero si dan agencia y reconocimiento a los aportes que puedan generar los estudiantes.

Se podría decir que esta propuesta pedagógica pretende irrumpir con las pedagogías tradicionales. Estas entendidas como aquellas que permean el aula de un rol dominante que va en función de los intereses del Estado: corregir a los estudiantes desde la repetición y la adaptación futura a la división social del trabajo.

Por ende, el dialogo no es viable en algunos contextos Velasco, J. y Alonso, L. (2008) “los mecanismos para reproducir un sistema social cuya desigualdad se origina en la división social del trabajo, determinada por relaciones de dominación, dominación ésta que se reproduce en la ausencia de diálogo, la cual se aprecia en la mudez propia del estudiante que se somete a un orden no sólo preestablecido sino negado a la crítica externa y a la autocrítica.” (Pág. 463). La idea no es encasillar la educación en el neoliberalismo, pero cada vez se evidencian dinámicas de este tipo: el profesor como una figura autoritaria, la tecnología teniendo mayor vínculo con los estudiantes, aspectos emocionales no trabajados, competencia constante, entre otros.

Dentro de estas apuestas pedagógicas contemporáneas se respaldan mayormente en Paulo Freire: se apuesta a la liberación del estudiante, a su autonomía por preguntar y cuestionar. La pregunta da vida al aula, mantiene la inquietud por saber, entender y seguir preguntando. En ese sentido, el profesor no pierde su agencia, por el contrario, es un pilar importante en estos procesos emancipadores. En la pregunta debe estar inmerso si o si el dialogo entre pares y docentes Velasco, J. y Alonso, L. (2008) “sino hasta Freire que se postula la radical importancia del mismo como zona de encuentro entre iguales en un aula, a diferencia del análisis aséptico y puramente conductista de alguien que para esa época también se encontraba haciendo historia en el estudio del fenómeno educativo” (Pág. 464). Lo anteriormente expuesto es muestra de una total revolución. Quizá por eso ha sido tan complicado implementar en la educación este tipo de apuestas pedagógicas.

Otro exponente muy importante es Jerome Bruner y su propuesta denominada como “zona de desarrollo próximo” teniendo en cuenta que, para lograr llevarlo a

cabo se le debe dar a la niña o al niño soportes conceptuales y refuerzos cognitivos que no deben permanecer, por el contrario, conforme pasa el tiempo este ya no será necesario porque el estudiante podrá avanzar por sí mismo. Por ende, nuevamente se reitera que la enseñanza no solo debe ser impartida por un profesor en su potestad profesional y adulto centrista, sino que más bien es un proceso que desde el dialogo le incluye, pero también incluye al estudiante no solo como un receptor y acumulador de conocimiento Bruner, J. (1980) “suministro de soportes conceptuales y refuerzos cognitivos al educando, a objeto de facilitar su comprensión y generación de conocimiento, soportes y refuerzos éstos que van siendo progresivamente retirados, en la medida en que se incrementa la capacidad del educando.” (Pág. 466).

En síntesis, se hizo nombramiento de dos exponentes (aunque hay muchos más): Paulo Freire y Jerome Bruner desde sus propuestas particulares, pero que apuestan a la pedagogía dialógica. Se reconoce la gran importancia de los profesores en las aulas no desde una figura de dominancia y autoridad, sino como mediador para que los estudiantes estén en disposición de aprender por medio de las preguntas y el dialogo entre pares y el docente. En el caso de la aplicación de mi propuesta pedagógica más que una elección propia, fue un requisito a implementar desde el programa Viva La Escuela. No obstante, no invalido su importancia en el aula porque desde la pedagogía dialógica en lo epistemológico también se dan diálogos y desarrollos en manifestar lo emocional.

Sistematización de la experiencia desde Alfonso Torres

Nunca quise asumir un proceso que se limitará a extraer información para plasmar en un documento. No quiero decir que esto no es importante porque al final para ello

corresponde a estas letras. La sistematización de esta experiencia se da por medio de veinte diarios de campo a partir de la convocatoria de viva la escuela en Chitaraque Boyacá en el periodo 2023-2. Estos recursos incluyeron a toda la comunidad en su cotidianidad: reuniones docentes, desplazamientos del pueblo a la escuela en zona rural, elecciones a la alcaldía y sin duda, el día a día de los niños, las niñas y las profesoras (incluyéndome) de la escuela Carlos Castellanos de la vereda Palmichal alto.

Esta sistematización está planteada desde el acercamiento al modelo del profesor Alfonso Torres Carrillo. En ese sentido, este proceso parte de las experiencias colectivas. La recolección de conocimientos e información terminan siendo transformadas Torres, A. (2011) “por ello, el proyecto previó el desarrollo de momentos en cada uno de los cuales se privilegiaron ciertas acciones y técnicas de investigación” (Pág. 48). En este caso no hubo mayores acuerdos: bastaba principalmente con la planeación, aplicación y desarrollo de las actividades, las demás experiencias con la comunidad se daban conforme pasaban los días. Algunos aspectos que se tuvieron en cuenta para la construcción de estas experiencias fueron:

- a. Contextos donde se construyen y se desarrollan las experiencias.
- b. Los aportes comunitarios de las niñas, niños, vecinos, profesores, directivos, entre otros.
- c. Las propuestas, proyectos, acciones y eventos desarrollados en mi experiencia pedagógica.
- d. Las relaciones generadas en la experiencia.
- e. La formación y participación de los profesores y directivos, pero también de las niñas y los niños.

Estos tópicos permitieron que se constituyeran y plasmaran las experiencias para luego ser representadas en el presente documento aspirante a ser trabajo de grado. Así mismo, la investigación basada en lo anterior pretendió analizar:

1. El desarrollo escolar de las niñas y los niños.
2. La emocionalidad de las niñas y los niños en su cotidianidad escolar.
3. La mucha o poca importancia del acompañamiento de los padres de familia en el proceso escolar de sus hijos.
4. Los aportes e influencia de la profesora titular en el proceso escolar de las niñas y los niños.
5. El cumplimiento de las actividades y objetivos de viva la escuela.

Las construcciones narrativas de estos procesos en términos de numeración no son más o menos importantes. La importancia recae en el análisis y reflexión dentro de la sistematización de cada actividad que está compuesta por lo experiencial, metodológico, pedagógico, didáctico y fotográfico. De acuerdo con lo anterior, se partió desde lo propuesto por el programa viva la escuela: tertulias, grupos interactivos, refuerzo escolar e interacción con la comunidad. Todas las actividades quedaron reflejadas en los cuadernos de las niñas y los niños para que quedará constancia con la institución, el programa y los padres. A su vez, se tuvo en cuenta la socialización en otros espacios fuera de la escuela y se plasmaron las experiencias en diarios de campo propios.

En síntesis, fue importante el análisis de las mediaciones sociales, culturales, políticas y escolares que configuraron la identidad no solo del documento sino de las experiencias. Así mismo, las estructuras de este trabajo de grado dependieron en su

mayoría de lo aplicado en el aula, por tanto, esto permitió analizar y reflexionar respecto a los comportamientos, socializaciones, impactos paternos y maternos en sus procesos escolares y la importancia de la enseñanza no solo desde el aula y estructural, sino desde el juego y otros espacios que también garantizan el proceso formativo Torres, A. (2011) "Las investigaciones orientadas desde una perspectiva crítica no se agotan en la producción de conocimiento; dado que su punto de partida y de llegada es la práctica misma, su reconstrucción narrativa, analítica e interpretativa cobra sentido en la medida en que contribuya a mejorar, a transformar las propias experiencias estudiadas..." (Pág. 53).

Pregunta problema, objetivo principal y objetivos generales: una guía para el desarrollo de las actividades.

El tiempo en territorio fue aproximadamente de tres meses desde el desplazamiento al espacio hasta el retorno a casa. Todo fue un proceso en el que todo este tiempo no se permaneció en aula: semana de presentación a la institución, adaptación al lugar de vivienda, reuniones profesoras, integraciones laborales, entre otras actividades. Así mismo, en los espacios debía estar mi acompañamiento en todo el desarrollo de lo establecido por la docente titular y mi intervención era una hora por semana para tertulias, grupos interactivos, integración con la comunidad y refuerzo escolar. En ese sentido, se desarrollaron ocho tertulias de las cuales expondré cinco de ellas. Cuatro refuerzos escolares en los que mostraré dos, cero integraciones con la comunidad y dos grupos interactivos de los cuales seleccioné uno para presentar.

Pregunta problema

¿Cómo se comportan los niños y las niñas en su desarrollo escolar y cómo ello influye en el proceso de socialización?

Objetivo principal

- Analizar la autopercepción de los niños y las niñas en el desarrollo educativo y sus efectos en el proceso de formación.

Objetivos generales

- Determinar la relación entre las habilidades emocionales de los y las estudiantes y su desarrollo en el entorno escolar, incluyendo factores como lo académico, lo actitudinal y lo social.
- Generar estrategias a través de diferentes actividades pedagógicas que favorezcan una autopercepción “positiva” en el desarrollo educativo y una adecuada gestión emocional en los niños y niñas.
- Diseñar y aplicar herramientas que permitan fortalecer las relaciones entre compañeros en los espacios dentro y fuera de la escuela.

Actividades aplicadas: un proceso de ires, venires, aprendizajes y enseñanzas: tertulias dialógicas, refuerzos escolares, grupos interactivos e interacción con la comunidad.

Tertulia #1: la grandeza de lo pequeño.

Organización del espacio: El espacio se organizó en mesa redonda, todos debían estar sentados y en silencio para dar indicaciones y establecer normas. Estas fueron: en el momento de la tertulia solo se podía pedir la palabra para preguntar un concepto o algo desconocido, se debía reconocer el valor del respeto escuchando al

otro. Para ir al baño podían salir solo de a uno y en silencio para no agitar el espacio, al final se daría la palabra para quienes quisieran compartir reflexiones o enseñanzas. Se dividió la lectura del cuento entre los estudiantes que estaban en proceso de aprender a leer o ya sabían leer.

Cuento de las cabras/ovejas testarudas: este hace alusión a un rebaño de ovejas o cabras que no obedecían al pastor para que fueran al establo, llegaron algunos animales a ayudarlo en medio de su frustración; la mayoría eran seres vivos muy grandes y feroces, todos creían que por sus físicos podrían hacer que las cabras obedecieran, pero en su momento ninguno lo logro, hasta que llegó una pequeña abeja y todos se burlaron porque si no pudieron los grandes, menos un animal tan diminuto. Sin embargo, ella jamás dudo de sí misma y en efecto su zumbido hizo mover al rebaño hasta su establo.

Enseñanza del cuento: lo importante no es ser grandes o fuertes, sino tener confianza en uno mismo para afrontar los problemas y las situaciones difíciles ¡Si te lo propones, casi todo se puede conseguir! Lo anterior parece una romantización ante condiciones difíciles de todo tipo, en este caso el mayor sería toda la influencia que trae consigo el contexto. Sin embargo, no implica que no haya esperanzas en mejoras de vida y la lucha por una ruralidad mejor que no solo compete a los campesinos, sino a todos quienes habitamos el país. De acuerdo con el informe nacional de desarrollo humano (2011) “La tarea es, sin duda, de grandes proporciones y exige compromisos igualmente grandes. No solo del Estado en todos sus niveles, sino de quienes habitan en la Colombia de ciudades, que deben entender que los pasos dados recientemente con el reconocimiento de las víctimas y el esfuerzo de restituir las tierras son de un valor

incalculable, pero apenas representan una gota de sudor frente al esfuerzo requerido”
(Pág. 15)

Cierre de la actividad: el cierre se da por medio de una reflexión a mi cargo, esta buscó hacer un contraste entre los textos y el contexto de los niños. Es decir, no fue casualidad elegir un texto donde un animal pequeño puede tener un gran impacto en un contexto que parece no reconocerlo. De igual forma asigné palabras para que los niños y niñas participaran por medio de reflexiones, enseñanzas o preguntas. Por último, realicé una actividad que dio cuenta del ejercicio y así mismo se pudiera ver reflejada en los cuadernos puesto que, la docente titular me lo solicitó para que los padres evidencien lo que los niños hacen en la escuela. En este caso a cada estudiante se le facilitó una imagen que debían colorear y seguido escribir la enseñanza que les dejó el cuento.

Reacción o acogida por los estudiantes: Esta actividad era la primera en realizarse con carácter de “tertulia”. Ya había percibido poca rigurosidad y exigencia por parte de la docente titular. Los niños y las niñas estaban limitados a copiar y pegar lo sugerido por el libro de texto (Me parece importante rescatar el uso de estos materiales, no obstante, debe hacerse de manera consciente y mediada por un objetivo de aprendizaje real). Por tanto, fue un espacio muy frustrante teniendo en cuenta que, los niños y las niñas no respondían a las preguntas planteadas en el cierre: ¿Qué comprendiste del texto? ¿Es necesario ser grande y fuerte para ayudar? ¿Qué fue lo que más te gustó del texto?

A su vez, en la representación escrita en sus cuadernos la mayoría pidió apoyo para realizar esta. No asumían con compromiso pintar el dibujo y en cambio empezaron a jugar y a los llamados de atención hicieron caso omiso. Reitero que fue un poco frustrante el desarrollo de la actividad. Sin embargo, consideraba era

resultado de la falta de compromiso de la docente: la creación solida de un cronograma y planeación de actividades, el establecimiento de normas, derechos y deberes. No pretendo que esto sea un escrito de juicio, simplemente eran prácticas y dinámicas que fueron determinantes en el desarrollo de las actividades. Probablemente en este aspecto influye la brecha generacional donde ella tenía 30 años de experiencia y en cambio yo, estaba recién animada a la realización de mis prácticas.



Foto 5 y 6

Tertulia #2: un osito amigo de todos

Organización del espacio: La organización del espacio se me convertía en un reto que a veces me costaba asumir. No había una exigencia de manera que se comprendiera que las normas se debían cumplir. Por tanto, el espacio se organizó en mesa redonda, todos debían estar sentados y en silencio para dar indicaciones y establecer normas: en el momento de la tertulia solo se podía pedir la palabra para preguntar algo que desconocieran, se debía reconocer el valor del respeto escuchando al otro (esto era lo más complicado) y debían permanecer en el puesto.

Se que estas medidas parecen ser un poco coercitivas y anteriormente cuestionadas por mi mismas. No obstante, la realidad en el aula era clara y era mi segunda actividad, por tanto, tuve que buscar maneras de poder desarrollarla.

Los niños y las niñas en el juego y la cotidianidad eran supremamente extrovertidos. Sin embargo, cuando se les exigía un poco era muy difícil que quisieran socializar: no hubo respuestas en muchos casos y tocaba recurrir a la asignación. Se dividió la lectura del cuento entre los estudiantes que estaban en proceso de aprender a leer o ya sabían leer y en la mitad de la mesa redonda se puso a un tajalápiz en forma de oso. Esta tenía como objetivo por un lado que se dispusieran a compartir: en muchas ocasiones hubo casos donde alguno le faltaba un lápiz o simplemente no tenían con qué escribir y al recurrir a alguien más para pedir un préstamo la respuesta obtenida era una negativa aun y cuando podían hacer el favor. Por otro lado, quise llevar algunos objetos que veía eran importantes para el desarrollo de las actividades y no las tenían: colbón, tijeras, marcadores, entre otras. En el momento se ponían muy felices y el agradecimiento no faltaba. No obstante, al cabo de unos pocos minutos habían dañado parte de estos objetos. Claramente me frustraba porque para adquirir estos útiles debía hacerlo con mi dinero y en ellos también había un impacto porque discutían e iban a dar quejas respecto a la situación.

Cuento la niña de las emociones y su oso (resumen): Erase una vez una niña que pasaba por muchas emociones que en la mayoría de los casos no sabía manejarlas; si no le prestaban un juguete, se molestaba y respondía con un golpe, si le ocurría algo que la hacía feliz explotaba de felicidad al punto de humillar a los

demás, si sentía tristeza, lloraba hasta que sus ojos le dolían. En todas sus vivencias de las emociones siempre estuvo su oso amigo acompañándole y cuidando de ella.

Enseñanza del cuento: es normal y sano vivir muchas emociones, pero no es sano herir a los y las demás solo porque no sabes gestionar tus emociones, es importante pedir ayuda a tus padres, vecinos o profesores, siempre habrá una solución, pero no es posible agredirse a sí mismos o a los demás Rodríguez, R. “es clave evidenciar la importancia de reconocer las dinámicas propias que caracterizan las formas de relacionamiento de las comunidades rurales, así como la necesidad de lograr la incorporación de la interculturalidad como principio de relación que favorece el reconocimiento, valoración y respeto por la diversidad” (Pág. 6).

Cierre de la actividad: el cierre se dio por medio de una reflexión a mi cargo, esta buscó hacer un contraste entre los textos y el contexto de los niños. En este caso fue importante establecer una norma de convivencia, pero también recurrir a un objeto que me permitiera dejar un mensaje del cuidado no solo por lo material sino por el de los demás. De igual forma asigné palabras para que los niños y niñas participarán por medio de reflexiones, enseñanzas o preguntas. Por último, realicé unas actividades que dieran cuenta del ejercicio y así mismo, se pudieran ver reflejadas en los cuadernos puesto que, la docente titular me lo solicito para que los padres evidenciarán lo que los niños hacían en la escuela. por ejemplo; una de las actividades trataba del manejo de las emociones, por tanto, imprimí un osito al que debían ponerle nombre porque sería su mejor amigo al que podrían contar sus emociones, también debían responder preguntas como ¿Qué te hace sentir ira? ¿Qué te genera felicidad? ¿Cómo actúas cuando tienes tristeza?, entre otras

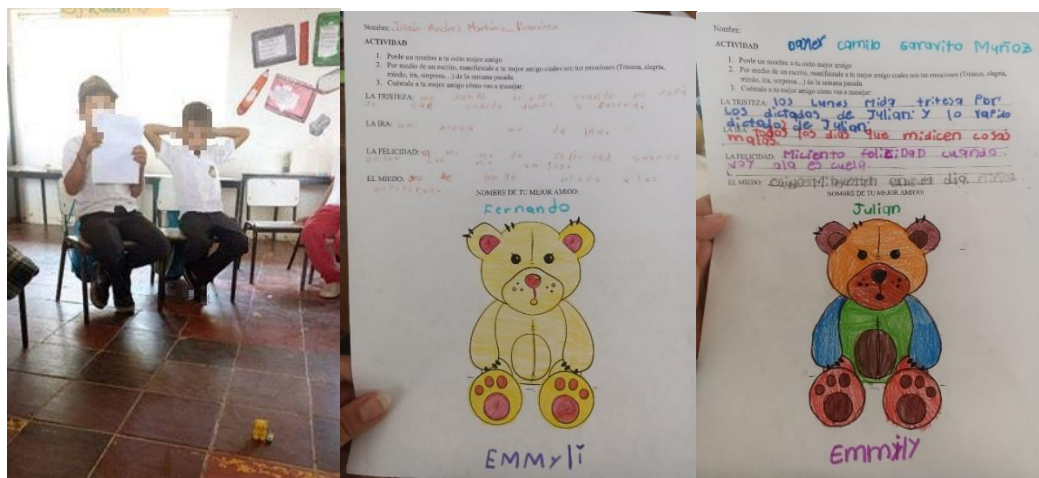


Foto 7,8 y 9.

Tertulia #3: cuidar de si para cuidar de los demás

Cuando llegué a la escuela uno de los salones tenía en la bodega muchos libros (de secundaria que no eran útiles de acuerdo a sus edades) y objetos a los que podrían darles uso. No obstante, no había materiales para la cotidianidad: cinta, tijeras, plastilina, hojas, entre otros. Cuestioné varias veces si era una de garantías para el acceso a la educación por parte del Ministerio y el colegio. Percibí que en efecto lo era, sin embargo, no en su totalidad. Muchas veces al solicitarle estos recursos a la docente titular me comentaba “que si le habían suministrado algunos pero que los llevaba a su casa porque los niños eran muy dañinos y desperdiciaban” (Alvarez, 2023, diario de campo 17). La calidad de la educación no solo se reduce a unas herramientas didácticas. No obstante, en la medida de lo posible y ante un panorama en muchos casos desolador es necesario aportar y hacer uso de todo lo que posibilite una educación no solo para la vida laboral, sino para la construcción de seres humanos íntegros y emocionalmente sanos Rodríguez, R. “Por lo tanto, el sistema educativo debe tener unos atributos esenciales que le permitan mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar el tránsito efectivo desde la educación inicial

hasta la educación superior. Lo anterior incluye la educación de niños, niñas, adolescente, jóvenes y adultos.” (Pág 7).

De acuerdo con lo anterior, adquiriré un parlante de sonido que me permitiera salir de las tertulias enmarcadas en la lectura y promover la escucha activa. A su vez, coincidí en algún momento que los niños se les dificultaba cuidar las herramientas propias y de la escuela. No obstante, caer en el justificante sin hacer intentos de mejorar era replicar exactamente lo que cuestionaba. De acuerdo con Gonzales, L (2023) “algunos de estos aspectos podrían ser los procesos involucrados en el desarrollo infantil, las dimensiones del desarrollo, las prácticas de cuidado y desarrollo humano desde una perspectiva de derechos, la maduración cerebral y el desarrollo de la mente, el crecimiento y el desarrollo físico, la vida emocional, la familia socializadora en las prácticas de cuidado y la infancia y la comunidad.” Por tanto, el parlante sería un objeto que promoviera un poco la cultura de cuidado en torno al espacio, lo material, el otro y si mismos.

Cuento yo me amo y amo a los demás (resumen): un grupo de estudiantes no se querían entre si porque argumentaban que unos eran más bonitos que otros; tenían cabello liso o crespo, ojos cafés o verdes, algunos eran muy altos y otros muy bajitos, unos pintaban, cantaban, actuaban mejor que otros. Llegó un día en que debían presentar una obra de teatro donde estarían en disposición de cooperar y trabajar en equipo, con el paso del tiempo empezaron a evidenciar que era necesario quererse a sí mismos, pero también a sus compañeros. Se dieron cuenta cuan importantes eran desde la individualidad, sin embargo, necesitaban de los demás porque cada uno desde su diferencia aportaba a la obra.

Ha sido muy importante siempre finalizar generando una reflexión corta pero que manifieste un mensaje aterrizado a mejoras no solo en la vida de cada estudiante, sino en el establecimiento de las relaciones con los demás. En este sentido, aunque la actividad final fue muy monótona (representación en el cuaderno) hubo un hallazgo bastante valioso sin intención de romantizarlo: dejaron la comparativa entre sus cuerpos y sus formas de ser respecto a sus otros compañeros. Se sentaron a analizar y a cuestionarse su importancia desde la diferencia, fue una de las veces donde de verdad evidencié su interés por desarrollar lo que debían entregar, en este caso: dibujarse a sí mismos y escribir lo que más apreciaban de sus cuerpos y de sus maneras de ser. Hubo escritos como “tengo ojos claros y mi cabello es mono, me rio mucho y me gusta jugar mucho” “mi cabello es muy diferente porque es bien crespo y yo creía que el más bonito era el liso”. Tal vez esto parece algo mínimo, sin embargo, es importante en tanto muchas niñas se escondían porque consideraban se veían feas. Los niños no se atrevían a ser voluntarios en desarrollar algunas actividades porque se comparaban con los niños más grandes y creían eran débiles.

En conclusión, en un sistema educativo donde muchas veces se espera la enseñanza tenga como resultado la competencia es muy importante que las niñas y los niños reconozcan su importancia desde la diferencia de sí mismos y de los demás. No para que se quede en el discurso, sino que se pueda aplicar en su día a día donde empaticen y se complementen en tareas, actividades y a futuro la vida laboral

Cabrera, L. (2011) “El aula debe ser un medio de oportunidades educativas para todo el alumnado, debe mostrarse activa. El ambiente creado dentro del aula no ofrece

las mismas oportunidades educativas para todos los alumnos/as de modo que, dependiendo del ambiente creado en el aula, habrá más alumnos/as que tengan más probabilidades de recibir una respuesta educativa adecuada a sus necesidades que otros.” (Pág.5).



Foto 10,11 y 12.

Tertulia #4: sueños sin límites territoriales

En este caso se dispuso de un equipo de cómputo y un bafle donde se podría ver una película de carácter animado. Aunque muchos aspectos y situaciones se salen de las manos de los profesores y deja de ser su responsabilidad garantizar muchas herramientas. Considero imprescindible aportar desde las posibilidades: en este caso mi computador estaba un poco averiado. Sin embargo, la dinámica de leer no me había resultado muy bien, por tanto, buscaba otros recursos en el poco tiempo que podría tener para desarrollar las actividades. No fue fácil porque el espacio no me permitía proyectar de manera que vieran todos y se avecinaban conflictos de posiciones (Quien quedaba más lejos o más cerca al computador). No obstante, hay situaciones a las que se les debe buscar alternativas de posibilidad.

Película Bailarina (resumen): Una niña pierde a sus padres y crece en un orfanato. Un día decide escapar e ir en busca de su sueño: danzar. Atraviesa por

muchas dificultades hasta que llega a la mejor academia de ballet y se encuentra con la señora de servicios generales, esta le brinda su ayuda y tiempo después le enseña a danzar teniendo en cuenta que antes de atravesar por un accidente fue la mejor bailarina de París. Finalmente, y con mucha humillación la niña persevera y alcanza su sueño para ser bailarina.

Al elegir los medios y los contenidos a trabajar me cuestioné si eran los adecuados de acuerdo a su contexto y a sus realidades. En el caso de esta película no negaba que claramente está romantizada (no siempre los sueños se cumplen), sin embargo, no es suficiente con amarse y aceptar la diferencia como habíamos visto en la anterior unidad. También era importante que abrieran sus futuros a otros contextos si era lo que soñaban. Esto a propósito de que en días anteriores en medio de una mañana lluviosa mi moto se quedó atascada en el barro. En mi ayuda iba pasando un muchacho y se ofreció a llevarme a la escuela. Él no hablaba mucho, sin embargo, yo sí y no dejé de hacer preguntas. Como resultado a estas me contó que: tenía 16 años y no había terminado el colegio porque salió de la escuela y el acceso al pueblo era difícil y más que eso, necesitaba aportar económicamente a su casa. Desde ese momento empezó a trabajar en los molinos y en los oficios varios de la ruralidad.

No quiero decir que el trabajo en el campo no es valioso. No obstante, no es la única condición de posibilidad y tampoco debe ser una herencia generacional. Aquí no hay lugar para la dualidad entre lo urbano y lo rural, sino para aquello que les permita poder soñar y tener esperanza Salgado, M. (2015) “Desde el análisis de los elementos anteriores, podemos añadir la urgencia de un modelo que propicie el

acercamiento entre ambos factores, lo que podríamos llamar un dialogo, porque no se trata de llevar a los extremos del fatalismo los acontecimientos, sino de armonizarlos para encontrar una solución viable entre las contradicciones. La vía de solución pudiera estar en los saberes de los pueblos originarios, como lo señala la nueva ruralidad positiva, pero también, debemos de tomar en cuenta las propuestas planteadas por la nueva ruralidad negativa, no por ser esta la mejor vía de solución, pero si, por formar parte del sistema cíclico.” (Pág. 40).

Todos los sueños son valiosos e inmensos, pero también es inmenso el sacrificio y las dificultades por las que hay que atravesar para cumplirlo. No es ser fatalistas y tampoco románticos: simplemente si sus sueños eran ser médicos, ingenieros, profesores o sembradores de la tierra pudieran permitirse mantener esperanza.

Ha sido muy importante siempre finalizar generando una reflexión corta pero que manifieste un mensaje aterrizado a mejoras en las relaciones con los demás, sin embargo, en este caso valió completamente la pena aterrizar en sí mismos. Me daba curiosidad saber cuáles eran sus sueños o por lo menos lo que a su corta edad querían ser. Supongo que por influencia de la película varias niñas se dibujaron siendo bailarinas, otra siendo coronada como princesa, un niño siendo médico y otro concejal, entre otras profesiones. En el momento de la socialización de las representaciones no faltaron las risas de burlas, pero también de felicidad. Aquí lo importante no era la profesión, sino permitirse soñar ante panoramas que en algunos momentos parecen desalentar.



Foto 13, 14 y 15.

Tertulia #5: amor, aceptación y cuidado desde la diferencia.

En esta unidad volvimos a la monotonía de organizarnos y distribuir la lectura por partes en quienes estaban aprendiendo a leer o ya sabían leer. Sin embargo, me arriesgué a apostarle a otro espacio aun y con los riesgos que me acarrearía en términos de disciplina y convivencia. Fuimos a sentarnos alrededor del árbol más grande de la escuela. El juego se impregnaba en sus venas: sus piernitas agarraban impulso y las pilas AA se recargaban por minuto. Para poder desarrollar la actividad hicimos el acuerdo de poner atención y luego íbamos a jugar fútbol (le tengo pánico a este deporte). Hernández, H. (2004) "Para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las escuelas rurales se usan otros espacios como: los corredores, los salones destinados al comedor escolar y las zonas verdes." (Pág. 181). De acuerdo con lo anterior, consideré que si la lectura en el salón no nos funcionó en otras sesiones podría buscar otro espacio sin importar que la convivencia se me saliera de control, lo importante era buscar opciones y no perder la intención del programa: fortalecer la lectura, escritura y matemática.

Cuento el elefante gris (resumen): en un mundo donde todos los elefantes eran grandes y azules, había un elefante grande, pero gris. Siempre se sintió humillado y excluido por su color de piel, lloraba y deseaba no haber nacido, no entendía por qué y para qué había sido un elefante gris. Un día decide huir y buscar entre el bosque una flor que arrojara color y pudiera pintarse para regresar a su hogar, así fue. Al regresar se encontró con algo asombroso; todos estaban tristes y desunidos, al preguntar, uno de los elefantes le cuenta que un elefante gris se había ido y se había llevado consigo las risas y la diversión teniendo en cuenta que era el más gracioso y jocoso de todos.

Esta sesión no tuvo solo como objetivo poder tener una clase al aire libre, también la importancia de reconocer el aporte de la diferencia de los demás como se había trabajado en otra sesión. En un modelo de escuela nueva considero importante fortalecer mucho más el desarrollo del ser que impartir muchos conocimientos, con esto no quiero decir que las ciencias sociales, naturales, lectura, escritura y otras disciplinas deben quedar relegadas. Sin embargo, ante un contexto donde hay niños y niñas con diferentes edades y una profesora que debe adaptar las actividades de acuerdo a las necesidades de cada uno, se deben reconocer potenciales líderes, habilidades y virtudes que no solo sirvan como apoyo, sino como complemento

Hernández, H (2004) "El trabajo cooperativo en el subgrupo, permite al estudiante el intercambio constante de experiencias y de aprendizajes ya adquiridos, comprenden que el tiempo de atención que dedica el maestro a los niños debe ser compartido y debe esperar su turno para ser atendido." (Pág. 177)

En síntesis, cada dibujo de representación donde debían evidenciar qué los hacía diferentes respecto a sus otros compañeros es muy diciente: todos saben que no son iguales a los demás. Por tanto, de ahí en adelante indiscretamente y con permiso de la docente titular empecé a asignar tareas de responsabilidad y liderazgo: a una niña le asigné el préstamo y cuidado de marcadores, no fue tampoco una dinámica fácil porque a cada minuto recibía quejas de tipo “profe, ella no me quiere prestar el marcador rojo porque prefiere prestarlo a su amiga” y así sucesivamente con todas las delegaciones: quien regaba las plantas, quien organizaba el partido de futbol, quien asignaba las salidas al baño, entre otras



Foto 16, 17 y 18

Refuerzo escolar: armar y desarmar para hallar la oración.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los y las niñas estaban cursando grado tercero; se debía reforzar la lectura y la escritura además que para ese año habría prueba saber grado tercero y como he mencionado anteriormente era uno de los objetivos del programa Viva La Escuela. Por tanto, diseñé una frase donde cada palabra estaba separada, por ende, debían organizarla en términos de cohesión, puntuación y redacción. Esta actividad no solo tenía un fin: debía incluir a todos los estudiantes sin importar que no hicieran parte de grado tercero, por tanto, tuvo un

carácter aproximado al rompecabezas, a su vez, el mensaje tenía un propósito que incluyó la importancia de construir una sana convivencia, teniendo en cuenta que, hubo momentos en que la agresión física y verbal era recurrente.

Fue una actividad demasiado álgida puesto que, si o si debían gestionarla en equipo, ayudarse y cumplir con unos turnos, lo cual en principio era demasiado complejo; competían a ganar, eran despectivos y en el caso de algunos, si las cosas no se hacían bajo sus deseos, se enojaban y se excluían del espacio, esto sucedió principalmente por parte de la niña más grande del aula.

En principio pude entender las emociones y sentires de ella, por tanto, me acerque a hablarle y ante su negativa le permití excluirse unos minutos y que somatizara lo que le generaba ira. Sin embargo, el tiempo pasaba y se mantenía en su posición de no querer participar si el juego no se realizaba a su manera. Las normas eran difíciles de acatar, pero eran muy claras, por ende, de manera respetuosa, pero con mucha determinación le pedí se uniera al desarrollo de la sesión. Ella seguía en negación y sin pretender coaccionarla le pedí que me diera una alternativa para que se incluyera y se sintiera cómoda al igual que todos sus demás compañeros. Seguía mirando mal e ignorándome, debo aclaro que sin dejarme llevar por mis emociones si caí en lo que tanto cuestioné en la universidad: el conductismo, le dije que sentía había sido comprensiva y si insistía en su participación en la actividad era por su importancia e inteligencia que se complementaba con la de sus compañeros, pero que también sentía era irrespetuosa con todos nosotros, por tanto, iba a recurrir a comunicarme con su abuelita. No fue

necesario, se mantuvo en una actitud de negación e ira, sin embargo, participó y pudo realizarse la actividad “con éxito”

Al finalizar, la frase quedó armada y su mensaje fue “Los golpes solo causan heridas en el corazón del otro. Debemos respetar y aceptar que todos somos y sentimos de manera diferente”. Salvo por la situación expuesta anteriormente, la sesión se desarrolló como un juego; estaban intrigados, lo intentaban y reintentaban, se reían y aunque no hubo mayor consciencia por parte de ellos, en el fondo recurrían a la ayuda del otro cuando sentían la dificultad en armar la oración. El objetivo de la actividad no era hacerla un juego, sin embargo, no me molestó en absoluto teniendo en cuenta que también aprendí que en el esparcimiento está inmersa la enseñanza y el aprendizaje Hernández, L (2004) “Cabe destacar que en la nueva escuela se promueve que los estudiantes compartan, disfruten y participen de las actividades que promueve el o la docente para todos los niveles o grados a la vez, como una forma de aprender en forma lúdica. Esta dinámica brinda la oportunidad de que los niños y niñas de menor edad aprendan de los mayores y viceversa.” (pág. 177).

No quiero dejar de mencionar mi sentir en esta actividad, hubo momentos en que creí la situación me sobrepasaba y no había elegido la profesión correcta. Sin embargo, al finalizar la sesión reflexionaba que, si bien hay niveles de dificultad y frustración, lo estaba intentando y más allá de auto aplaudirme, era una etapa en la que YO al igual a ellos aprendía y me enfrentaba a retos con los demás y conmigo misma.



Foto 19 y 20.

Twister matemático: un mundo de colores por resolver.

Las actividades matemáticas a diario consistían en: pedir el cuaderno de las niñas y niños, revisar la tarea del día anterior y asignar nuevos ejercicios innumerables de acuerdo al grado que estaban cursando. Para mí era desgastante revisar 50 divisiones, multiplicaciones, sumas o restas, en ese sentido me imaginaba cómo sería para ellos asumir todos los días en sus casas ese compromiso. No obstante, ya se habían acostumbrado y en la mayoría de ocasiones ni siquiera era necesario coartarlos para que dejaran el cuaderno en el escritorio de la profesora o para que desarrollarán los ejercicios. No sé si la repetición realmente les aportaba un aprendizaje (tal vez sí), sin embargo, este no parecía ser el propósito de la actividad, sino mantener un control en el aula Mark, F (2016) “La vieja segmentación disciplinaria del tiempo se está rompiendo. El régimen semicarcelario de la disciplina se erosiona gracias a las tecnologías del control, con sus sistemas de consumo perpetuo y despliegue continua...” (Pág. 52). Lo anteriormente expuesto teniendo en cuenta que, asignar estas actividades mantenían por lo menos dos horas sentadas a las niñas y a los niños.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de la exigencia del programa: más que todo reforzar las materias con peso evaluativo en las pruebas saber tercer grado. Realmente no sabía qué actividad aplicar en este caso y lo primero que vino a mi cabeza fue realizar un tipo de twister que incluyera las matemáticas. No quise salirme del todo de su rutina, por tanto, hice unas fichas cuadriculadas de colores que ellos elegirían aleatoriamente y les indicaría en qué color debían poner sus manos o sus pies. En ese sentido, en el suelo habían círculos de esos colores correspondientes y en la parte de atrás indicaba qué tipo de actividad debían desarrollar en sus cuadernos, ejemplo: sacaban una ficha rosada, debían poner sus manos en una ficha rosada de las que estaban en el suelo, al tomarla en la parte de atrás se indicaba “hacer 20 multiplicaciones, debes proponer un ejercicio matemático que contenga situación, problema y solución, hacer 5 sumas, eres afortunad@ y debes seguir jugando, entre otras”.

Fue una actividad propuesta desde la seriedad del refuerzo, pero también desde una oportunidad para implementar el aprendizaje desde el juego. Juego no solamente recae en tener juguetes y competir, también dar sentido a todos los mundos posibles de las niñas y las niñas sin descuidar la aprehensión de conocimiento o lo que se exige desde la norma Tonucci, F. “De esta manera los niños pueden elegir el lugar de juego, pueden elegir cómo jugar. A mí me da mucha pena cuando los mismos padres me dicen que los niños no saben jugar... Si los dejamos en un espacio abierto, en un espacio movido, ¿el niño qué hace? ¡Juega!, pero, ¿cómo juega? Como quiera, ¡por favor! Inventando juegos...” (2018).

Finalmente, no fue una actividad perfecta, considero ninguna lo fue porque, aunque hay planeación, el aula es un espacio impredecible teniendo en cuenta que allí habitan seres humanos que no todos los días amenacen con el mismo ánimo, disposición y día a día dan cara a nuevas situaciones (más aún en la ruralidad). Sin embargo, aunque la actividad tenía como resultado seguir estudiando matemáticas, sonreían ante la incertidumbre de lo que se les asignaría y lo asumían como un reto para seguir jugando.



Foto 21 y 22.

Grupo interactivo: el amor y la amistad en septiembre y también en la escuela

Anteriormente mencioné que los grupos interactivos debían incluir la participación de padres, madres y acudientes. Hubo varias situaciones en las que quise reunirlos y poder interactuar con ellos: pintar una cancha que habían donado, firmar los consentimientos informados y un compartir por amor y amistad. Sin embargo, a la reestructuración de la cancha de once padres solo asistió una mamá. Guardaba la esperanza que conforme pasaba el tiempo pudieran llegar más personas, no obstante, eso no pasó. Al preguntarles al día siguiente a los niños y a las niñas por tal inasistencia la mayoría me dio respuestas como “profe, es que mi

mamá se quedó cuidando a mis otros hermanos y haciendo oficio y como ahora hay molienda mi papá está en el trabajo” (Diario de campo propio 2023-2). En lo que respecta a los consentimientos informados, anexé los documentos al cuaderno que más pudieran usar y redacté una nota pidiendo la ayuda para que fueran firmados. Para mi sorpresa tampoco fue una tarea fácil: por más de una semana estuve revisando e insistiendo a los niños que le recordarían a sus papás o mamás que firmarían.

Cuando mencioné poder celebrar amor y amistad junto a sus padres, las niñas y los niños en su mayoría empezaron a enunciar frases en negativa: “profe, mi mamá no puede porque tiene que cuidar a mi hermanita” “mis papás se van temprano a trabajar” “mi abuela no le gusta eso, profe”. No quise insistir en que fuera una actividad con sus papás, pero si o si lo íbamos a celebrar teniendo en cuenta la importancia de reconocer principalmente la amistad. Me estaba enfrentando a una dinámica que podría no salir bien teniendo en cuenta que algunos podrían llevar regalos y otros no. Quise “asegurarme” enviando otra nota y conforme pasaban los días les preguntaba qué decían sus acudientes, las respuestas eran significativas porque si bien no estaban propiamente relacionadas al apoyo que tendrían de los papás si estaban muy felices.

La dinámica desde el inicio se desarrolló de manera convencional: hacer papelitos con nombres y sacarlos de manera aleatoria. Todo debía ser un secreto y contar en estas letras lo que expresaban sus caritas es casi imposible, era la manifestación más genuina de sus emociones; felicidad, nervios, picardía, entre otras. Pedirles mantener el misterio de no contar a quien debían darles el regalo era

tal vez exigirle mucho, sin embargo, para sorpresa de la docente titular y mía intentaron hacerlo y ahí supe que parte de lo que quería que aprendieran se estaba viendo reflejado: cumplimiento de normas. El tema de esta celebración fue motivo de discusión por varios días, algunos contaban que ya habían comprado los regalos, otros decían que esperaban a que sus padres tuvieran dinero y por mi parte, quise asegurarme de que todos tuvieran un regalo al final, por tanto, desde Bogotá pedí donaciones monetarias a mi familia y compré pequeños regalitos para todos.

Llegó el día de la celebración, todos fueron en particular y con sus regalitos en las manos. Solo faltaron dos niños por razones ajenas, me enteré que algunos padres compraron propiamente los regalos y otros enviaron el dinero para que la profesora titular los comprara, al final prácticamente todos cumplieron. Ese día quise que incluso en la comida pudieran vivir otra experiencia, compré ingredientes para perros calientes, al principio fue toda una novedad, no obstante, no comieron todo y mostraron más gusto en la comida que consumían en su cotidianidad: carne, pollo, papa, yuca, arroz, entre otros.

En síntesis, la actividad resultó muy bien (mejor de lo esperado en realidad). Hubo regalo para todos, bailaron, comieron algo diferente a lo habitual y lo más valioso fue tener niños aparentemente felices en un espacio cálido y lleno de paz. En ese momento comprendí que la brecha entre lo rural y lo urbano no solo se cerraba a partir de los conocimientos, sino también desde el desarrollo del ser por medio del juego y la socialización Hernández, L. (2004) “comprobar una vez más que el juego es fundamental para promover el aprendizaje y ambientes escolares agradables. Las escuelas rurales, por lo general, no cuentan con materiales y recursos comerciales,

sin embargo, los docentes se idean formas que cumplen las funciones de promoción del aprendizaje a través del juego” (Pág. 178). Se nos ha mostrado el juego como ocio y en efecto lo es, pero también es parte de la construcción de infancias que pueden aprender en otros escenarios que no sea el aula donde deben estar sentados, realizando actividades y cumpliendo con resultados.



Foto 23 y 24.

CAPITULO 4. CONSIDERACIONES FINALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DE LA EXPERIENCIA EN GENERAL: CULMINANDO MI AVENTURA COMO PROFESORA EN ZONA RURAL.

Toda experiencia que viví en el territorio tiene una conclusión o consideraciones finales. Debo reiterar que el aprendizaje que adquirí en el territorio que me asignó el programa Viva La Escuela sobrepasó considerablemente las enseñanzas que pude dejar. No solo aprendí en términos epistemológicos y conceptuales: también fue supremamente importante lo que me enseñaron los vecinos, la señora que me acogió en su casa desde que llegué, las iniciativas y luchas políticas a propósito de las campañas a alcaldía, docentes de otras áreas y sin duda los niños y las niñas.

No pretendo y tampoco quiero romantizar lo que viví en el territorio: es importante para mí también manifestar mi sentir en la experiencia. Inicialmente me preocupaba el factor económico puesto que, el programa no garantizaba mayor cuantía, pero además consignó mes y medio después de llegar al territorio. Nunca había salido de la casa de mi mamá, por tanto, me aterrorizaba llegar a un espacio nuevo y tener un día para buscar el lugar donde iba a vivir. Con el paso de los días, emocionalmente me vi muy afectada: extrañaba el vínculo con mis cuatro gatos y mi perrita, los primeros días de acceso vial a la escuela y el comportamiento de los niños y las niñas me desbordó. Dicho lo anterior, tuve que dirigirme al hospital varias veces y cumplir con incapacidades que además fueron cuestionadas para devolverme del territorio a mi casa (sacarme del programa).

Lo anterior considero importante mencionarlo porque hace parte de lo que yo viví en tres meses, pero que, viven muchos docentes después de muchos años de ejercicio. No se niega que la experiencia docente en la ruralidad no es gratificada por muchos

sectores y personas, pero si por los niños y las niñas. Eso es motivante y da esperanza de cambios ante un contexto tan diferente, pero como seres humanos también pasamos por emociones complejas y a las que al final se les da poco trámite.

Consideraciones finales de las actividades: un mundo de retos y descubrimientos.

En síntesis, todas las actividades estuvieron planeadas con el objetivo de responder a la pregunta ¿cómo se perciben los niños y las niñas en su desarrollo escolar y como esto influye en su proceso de formación? El objetivo del programa Viva La Escuela era uno diferente: cerrar las brechas existentes en la escuela rural a partir del refuerzo en la matemática, escritura y comprensión lectora. De acuerdo con lo anterior planteé y apliqué herramientas que involucrara ambos intereses.

En principio, el desarrollo de actividades en los espacios fue complejo teniendo en cuenta que las niñas y los niños no seguían normas, se dispersaban rápido o simplemente no había mayor interés en las mismas. Todo ello lo manifesté en los formatos solicitados por el programa y la respuesta de la psicóloga acompañante del proceso era que debía entonces “buscar alternativas porque el único obstáculo era yo teniendo en cuenta que los niños son niños y se involucran en todo”. Si hablo desde mi sentir, la frustración se apoderó de mí en ese momento: tenía voluntad, sin embargo, las condiciones de posibilidad no eran las mejores. No había herramientas o útiles escolares en el espacio, la docente titular se limitó a brindarme los espacios (ni siquiera conocí sus planeaciones temáticas) y en modo crítica (autocrítica) caí en cuenta del vacío didáctico y pedagógico que traiga consigo teniendo en cuenta que en mi formación universitaria estos componentes no se enseñan más que en tres

cursos de aprendizaje. A su vez, el espacio era agotador, los niños y las niñas no se reconocían así mismos y la mayor parte del tiempo pasaban peleando (física y verbalmente) con sus demás compañeros.

Todo hasta ahora ha parecido un medio para impartir quejas, no obstante, no puedo dejar pasar por alto las situaciones que se presentan en el aula cotidianamente. Los días transcurridos fueron de mucha ayuda, no podía pedir un escenario favorable cuando no conocía el trasfondo de las situaciones y condiciones que atravesaban los niños y las niñas. No quiero clasificar el proceso como satisfactorio o insatisfactorio, simplemente considero fueron experiencias que dilucidaban algunas situaciones. Por ejemplo, algunas tertulias me permitieron evidenciar que las niñas y los niños no se reconocían así mismos, lo afirmo porque se les dificultaba buscar qué los hacía diferentes a los demás y su importancia no desde la exclusión, sino desde el complemento con sus compañeros desde la diversidad. Igualmente, no se habían permitido antes pensar en crecer y salir del espacio rural a profesionalizarse en otras cosas, reitero que no quiero desmeritar el territorio, simplemente hay otros lugares donde podrán ser. En ese mismo sentido, las emociones no son un por menor, nos dimos cuenta que día a día en todo momento están atravesados por ellas.

De acuerdo con lo anterior, todo aquello que mediaba sus individualidades se reflejaba e influía en la relación con sus compañeros. No se puede exigir una socialización armoniosa cuando viven en conflicto consigo mismos y además sus primeros agentes socializadores (sus familias) sustentan sus necesidades básicas para vivir, pero están eximidos de sus desarrollos identitarios, emocionales,

personales, entre otros. No deseo crear juicios de valor, queda claro que estas ausencias se dan en medio del contexto mismo: trabajar al día, dejar a sus hijos al cuidado de otros familiares, ocuparse de varios hijos, no contar con buenas condiciones socio económicas, entre otras situaciones que no los exime de su responsabilidad, pero que no permite la garantía absoluta de la misma.

Terminé la práctica pedagógica con la certeza de que mi trabajo no fue perfecto, no cumplí al 100% los objetivos del programa y epistemológicamente no brindé absolutamente todo lo que deben saber las niñas y los niños desde el grado preescolar a quinto. No obstante, más allá de un resultado evaluativo, comprendí que la vida o el destino me pusieron en este lugar con un propósito y fue brindar espacios de aprendizaje desde el juego, el amor y el compañerismo.

Conclusiones: Culminar una experiencia repleta de sentimientos encontrados.

¿Volvería a postularme al programa Viva la escuela?

Aunque los rumores de que este programa propuesto por el Ministerio de Educación Nacional iba a culminar en el periodo 2023-2 aún sigue vigente. Su nombre cambió, pero las condiciones siguen siendo las mismas: desplazamiento a otros territorios, zona rural como lugar de práctica, tres meses de estancia y auxilio de un salario mínimo legal vigente sin prestaciones sociales. Las condiciones para acceder al programa no fueron y no son las mejores. Sin embargo, me aventuré porque sentía la necesidad de darme un respiro del espacio universitario, a su vez, lo vi como una oportunidad para ejercer realmente como profesora.

Lo anterior mencionado lo recalco porque, aunque la Universidad Pedagógica Nacional es la educadora de educadores más grande de este país presenta grandes falencias. En lo que respecta a la licenciatura en ciencias sociales los escenarios de practica son reducidos en la mayoría de espacios: pocas sesiones de aplicabilidad donde se exigen temáticas, pedagogías y didácticas sin siquiera conocer más que los grados o los escenarios específicos de las poblaciones. Es decir, mi practica pedagógica tuvo bastantes dificultades de movilidad, económicas y emocionales. No obstante, me permitió vivenciar de cerca la cotidianidad de una profesora rural. En ese sentido, las actividades a aplicar no solo dependieron de una necesidad conceptual y epistemológica, sino emocional y particular de cada estudiante.

En ese sentido, conocer a un estudiante desde el aula, pero también su vida personal toma tiempo. Aunque las niñas y los niños son espontáneos y tienen disposición a muchas cosas, a otras no tanto. Así mismo, reconocer necesidades y particulares de cada uno no es fácil, muchas veces no lo hacen ni sus familias y tampoco sus profesores de planta. De acuerdo con todo lo anterior mencionado, considero indispensable pensar otros espacios, escenarios y tiempos para poder implementar en algunos espacios de prácticas. No solo para vivir la realidad y cotidianidad como docentes, sino para reconocer que llegar a un aula o a un espacio de agencia puede hacer indisponer a los estudiantes.

Conforme con ello, si considero que si volvería a vivir la experiencia. Parece una contradicción porque tengo muchas críticas y considero puede haber mejoras. No obstante, tengo una ventaja respecto a mis compañeros: sé qué es vivir día a día en un aula rural. Reconozco la importancia de impartir conocimientos y responder a lo

establecido, pero también de conocer la vida de los estudiantes y la influencia que tiene en su desarrollo escolar. Por ejemplo: el horario de ingreso a la escuela era a las 7:00 a.m. en su mayoría las niñas y los niños llegaban a tiempo. No obstante, dos niñas (hermanas) y un niño llegaban tarde casi todos los días, al principio les preguntaba el por qué, teniendo en cuenta que a la docente titular le molestaba. No me respondían, se reían o simplemente agachaban su cabeza con vergüenza. Tiempo después las hermanitas me contaron que para llegar debían cruzar muchos potreros y un río, en términos de tiempo calculaban una hora y veinte minutos porque salían a las 5:40 a.m. (diario de campo propio 2023-2). En el caso del niño, en una reunión el papá lo regañó cuando la docente le presentó la queja, su reacción fue simplemente desdoblarse en pena. No obstante, en una charla espontanea cuando le pregunté por una herida muy delicada en su dedo me contó que se había cortado porque todos los días antes de salir debía dejarle el desayuno preparado a sus hermanastros y a su madrastra; casi siempre le cogía la tarde, debía empezar a correr y en una de esas con un machete se cortó (Alvarez, 2023, diario de campo 10). Cómo podría exigir cumplimiento total en el horario a unos niños que han asumido responsabilidades de adultos, en ese sentido, cómo hubiese conocido estas realidades si no vivía esta experiencia por los tres meses que ofrecía el programa.

Síndrome de la pregunta: 1. qué cumplí, 2. qué faltó y 3. Cuáles fueron los resultados en la aplicabilidad de mi practica pedagógica.

1. El cumplimiento en este caso se podría medir en términos de las exigencias del programa. Aplicar tertulias, refuerzo escolar, grupos interactivos e integración con la comunidad: se debían hacer las planeaciones en un formato

(Tres a lo largo de los tres meses) y así mismo los resultados en otros formatos (Tres a lo largo de los tres meses). Los compromisos que se establecían en esos formatos si o si se debían cumplir por lo menos para recibir el auxilio económico. En caso de no ser así, se debía presentar un justificante valido, tal y como en un trabajo normal. El programa siempre se negó a reconocer que Viva La Escuela era un trabajo. Sin embargo, de acuerdo a mi experiencia si lo era, un poco indigno, pero lo era: cumplimiento de cuarenta horas semanales, planeaciones, inasistencia valida solo en caso de incapacidad o calamidad domestica comprobable y un jefe al que debías enviarle reportes o comunicar novedades.

En cuanto al cumplimiento del cierre de brechas después de la pandemia entre la escuela rural y la escuela urbana. No tengo idea cómo mide esto el ministerio de educación. No obstante, para ser sincera la desigualdad y la dualidad entre una y otra no se ve marcada desde la pandemia, probablemente si se acrecentó, pero no viene desde allí. De acuerdo con el informe de análisis estadístico LEE del año 2023 “Entre las zonas urbanas y rurales no solo hay marcadas diferencias en la oferta y el acceso, sino también con respecto a la calidad. Sistemáticamente, los resultados de las pruebas Saber 11 evidencian que los estudiantes de las zonas urbanas tienen un mejor desempeño que los de las rurales” (Pág. 19). Teniendo en cuenta lo anterior, la brecha desigual está muy marcada en zonas rurales y esta no va a culminar enviando precariamente a estudiantes universitarios por tres meses. Recalco particularmente esto porque no siendo suficiente con las condiciones de carencia que atraviesan día a día las niñas y los niños de zonas rurales, también ofrecen los mismos indoles para los

practicantes en su afán de cumplir con sus trabajos de grado y en otros casos por vivir la experiencia.

2. Probablemente aquí no debería decir qué me faltó, sino cuáles son las posibilidades a futuro para investigar o trabajar. No obstante, considero importante dejar algunas cosas expuestas que quizá no solo me han pasado a mí, sino a muchos practicantes o incluso ya profesores titulados. Cuando llegué a la zona de práctica no solo lo hice con mis maletas y unos pocos ahorros que debí invertir, sino con la ilusión de conocer a las niñas y a los niños, vivir la experiencia realmente y aprender algo nuevo. No puedo decir que esto cambio drásticamente, pero sí tuvo afectaciones conforme pasaba el tiempo.

Cuando fui a las practicas estaba en sexto semestre de la licenciatura en ciencias sociales. Al realizar las planeaciones las hice basadas en lo aprendido de didáctica en geografía. Sin embargo, sentía que no todo iba muy bien en el momento de aplicar en las primeras clases. La psicóloga del programa al revisar mis primeras actividades desarrolladas me llamó la atención: consideraba que no salían exitosas y en el fondo lo reconocía y estaba en disposición a la autocrítica. Probablemente lo molesto para mí fue la forma en la que me lo dijo y las maneras en que como profesional tramitaba cosas muy importantes.

Cuando hice introspección de mi labor y lo que estaba haciendo, me puse en duda a mí misma y a mi formación hasta hora. No ha sido la mejor, pero tampoco la peor y sin ánimo de justificarme, comprendí que no había recibido más de seis cursos en pedagogía y tampoco en didáctica. Pertenezco a la educadora de educadores: luchamos por el derecho y la calidad en la educación, sin

embargo, me cuestionaba como futura profesora si esa calidad también no me correspondía a mí y a mis colegas Tinoco, W y Tinoco, N. (2017) “La formación docente en el nivel básico se basa primordialmente en que debe estar ligada a ser integral e intelectual, pues estas conllevarán al desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes. De tal forma esta etapa de desarrollo formativo para el niño/a debe abarcar una gama de recursos y técnicas didácticas que son indispensables para el buen desarrollo de la educación, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje” (Pág. 159). En ese sentido, entendí más que nunca la importancia que tiene no solo saber de historia, economía, geografía y otras cuantas cosas para ofrecer “calidad” en la educación y la influencia que tenemos en la misma.

No podía quedarme en los cuestionamientos y aunque el ego a veces quiso apoderarse de mí, pedí ayuda a mis compañeras de licenciatura en educación infantil que también se aventuraron en el programa. Surgieron actividades didácticas geniales e impresionantes (probablemente no se me hubieran ocurrido jamás). Aprendí demasiado y con el paso del tiempo se me fue facilitando un poco más la planeación y aplicación de actividades: sin querer decir que fueron perfectas porque el aula a diario tiene retos y las niñas y niños no son juguetes que se pueden acomodar a gusto y disgusto de los profesores. Sin embargo, quedó claro que como docente en formación no solo es importante el aprendizaje de las disciplinas y conocimientos imperantes, sino también cómo podemos enseñarlo, para qué y por qué.

3. Los resultados fueron un completo aprendizaje para las niñas y los niños, pero también para mí. Me encontré con un contexto complejo: una escuela de zona rural con difícil acceso y con modelo de escuela nueva. Como mencioné en el punto anterior, al principio de mi llegada también tuve complejidad en las actividades que estaba aplicando en el aula, no solo porque estaba un poco limitada por el programa, sino porque no sabía cómo hacerlo del todo. Tomé medidas respecto a esto y comprendí que mi presencia no era ser una adulta para impartir solo orden (que si era necesario en muchas situaciones), sino también reconocer que llegué a un espacio que junto con mi presencia eran un escape para las niñas y los niños. Afirmo esto porque el tiempo me demostró que el aula no es homogénea en las necesidades y vivencias de quienes la asisten, en ese sentido Tinoco, W y Tinoco, N. (2017) “El docente debe tener en cuenta el medio que lo rodea ya que debe adaptarse al mismo, también debe atender las necesidades de cada uno de los infantes, pues se conoce que el niño explora de forma natural, lo cual favorece a su interacción con los demás de su entorno, pues el aprendizaje puede ser individual, pero también es cooperativo.” (Pág. 159).

En términos de resultados si esto se comprende desde lo evaluativo – cuantitativo les daría un 5.0 a todos mis alumnos. Lo anterior justificado en la realización y representación de las actividades propuestas y lo que debían realizar en la cotidianidad. No obstante, considero que todo lo obtenido es invaluable: me encontré con niñas y niños a los que se les dificultaba vivir en “paz” las unas con los otros, ante la necesidad era complejo realizar un préstamo y las formas de socializar en muchos casos era desde la agresión física y verbal. Al pasar el

tiempo, entendía que muchos de estos comportamientos se debían a situaciones con sus padres y acudientes y en general con sus hogares que claramente afectaban sus desarrollos escolares (relaciones armoniosas con sus compañeros y consigo mismos).

Al hablar de afectaciones hago énfasis en los primeros momentos que vivencié al llegar a la escuela: al querer desarrollar las actividades no seguían las normas y tenían poca disposición respecto a realizarlas. Pude ser un poco más exigente y autoritaria. Sin embargo, considere indispensable no solo ir a implementar desde las tertulias, grupos interactivos, refuerzo escolar e interacción con la comunidad, sino también desde poder escucharlos, conocer de sus vidas, algunas cosas que les afectaban y la importancia de tratarlos como niños.

Cómo exigir las mejores calificaciones en sus actividades diarias o en los simulacros para las pruebas saber grado tercero cuando en el aula me encontraba con niñas y niños que: estaban a cargo de sus abuelas porque sus mamás o papás habían salido de Chitaraque para trabajar en Bogotá, debían caminar por mucho tiempo y largos trayectos para acceder a la escuela, tenían responsabilidades de adultos teniendo máximo diez años y en muchos casos estaban expuestos a peligros de varias índoles (Álvarez, 2023, diario de campo 11). No quiero decir que lo primero no es importante, pero también lo es entender que en muchos casos hay niñas y niños que no tienen las mejores condiciones de posibilidad para desarrollar sus infancias, en ese sentido, la escuela es un escape donde pueden jugar, compartir y escapar de los que hacían en sus casas.

Mencionado todo lo anterior, el resultado de esta experiencia fue encontrarme con la fragilidad de las niñas y niños expuesta a la rudeza de la socialización con sus compañeros y compañeras. No obstante, me despedí de estudiantes con intentos por compartir sus objetos con quienes lo necesitarán, expresar sus emociones sin agredir verbal y físicamente a sus pares, aprender y enseñar desde el juego, seguir normas e instrucciones sin amenazas que afectaban sus sentires, sonrisas esperanzadoras ante el panorama y con la frase más empática que pudieron aprender de todo el proceso “profe, aquí todo es de todos y nada es de nadie”.

¿Se reducen las brechas educativas rurales con el programa Viva la escuela?

El ministerio de educación junto con la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) propusieron el programa Viva La Escuela. Este tiene como objetivo disminuir las brechas educativas en la ruralidad que se hicieron evidentes con la pandemia del COVID 19 “La pandemia de Covid-19 generó una preocupante coyuntura educativa en Colombia; los obstáculos que tuvieron que afrontar las Instituciones Educativas durante este periodo generaron rezagos y brechas de aprendizaje entre los niños, niñas y adolescentes del país. Las escuelas rurales fueron las más afectadas debido a la falta de recursos tecnológicos y, por consiguiente, a las insuficientes actividades académicas que se realizaron en pandemia.” (OEI – 2024). Por tanto, se convocan a estudiantes de licenciaturas y otras profesiones con intereses educativos para movilizarse a territorios en zonas rurales del país. La movilidad es semestral, por ende, se permanece en el voluntariado por tres meses y se deben aplicar actividades

enviadas por el mismo programa: tertulias dialógicas, grupos interactivos, interacción con la comunidad y refuerzo escolar.

Las brechas sociales en la ruralidad no son solo educativas, son generalizadas (economías inestables, trabajo infantil, aislamiento geográfico, entre otras). Sin embargo, claramente influyen en el desarrollo educativo de las niñas y los niños en estos contextos, sin desconocer que en lo urbano también se presentan dinámicas similares y complejas. Todas estas complejidades no vienen con la pandemia del 2019, entiendo que pudieron agudizarse, pero estas problemáticas son existentes desde que en adelante a la revolución industrial se estableció la dualidad entre rural y urbano Sua, M. (2023) “la desigualdad de oportunidades educativa continúa, no hay apropiación de las nuevas tecnologías, ni una aplicación de un currículo eficiente y diferenciado, existe aislamiento entre las sedes y su comunidad educativa, presencia de factores de violencia y pobreza en muchas zonas rurales del país; y bajos resultados de las pruebas externas. Todo ello cuestiona la calidad de la escuela rural; las diferencias entre escuela rural y urbana son considerables...” (Pág. 33).

De acuerdo con lo anterior, no quiero invalidar el programa Viva La Escuela, no obstante, se queda corto las necesidades educativas en zonas rurales que no solo están afectadas por infraestructura, calidad, recursos, entre otros, sino por otros factores importantes que influyen (basado en los diarios de campo):

- Al llegar a la escuela Carlos Castellanos desde el primer día uno de los niños era muy cariñoso: quería darme abrazos y besos en la mejilla consecutivamente. No puedo decir que me causaba ira, pero si incomodidad. Físicamente no soy afectiva y tampoco consideraba fueran practicas adecuadas

de un estudiante hacia la profesora (aunque no se hiciera con un doble sentido). Nunca asumí una actitud de rechazo porque desde mi perspectiva, podría ser una ausencia o carencia afectiva. A su vez, reiterativamente sus compañeros recalcaban “Profesora Valentina es que él es muy chillón, nos pega y por todo da quejas y quejas, es más fastidioso”.

En el caso de la profesora titular su opinión era “él es muy grosero, llora mucho y pelea mucho con la niña más grande del curso. Yo no sé qué le pasa a él, toca pedirle a Dios que le ayude”. Con el paso de los días, su comportamiento si era particular, no niego que en muchas ocasiones sentía si era complejo mantener el orden en el aula porque se generaban conflictos verbales y físicos. No obstante, consideré nunca fue necesaria ser despectiva. Por el contrario, me preocupaba porque consideraba que esas conductas comunicaban algo.

Una mañana estaban jugando a correr todos con todos. La profesora titular y yo estábamos al pendiente de cualquier situación. Todo era aparentemente normal, cuando de un momento a otro llega el niño diciendo “profe Ulalia y Profe Valentina, una de mis compañeras está diciendo groserías”. Le preguntamos qué decía y su respuesta era que no nos diría porque era una cosa muy fea. Hicimos un llamado a todos los niños y las niñas para saber qué sucedía. La mayoría dijo que estaban jugando a la mamá y al papá, sin embargo, la niña implicada dijo que el niño decía que “las niñas que se dejen coger mientras corrieran los niños iban a hacer que les doliera la cola a las niñas”

Fue algo supremamente impactante, en estas letras jamás podría describir lo que sentí justo en ese momento. El niño empezó a llorar negando todo, mientras

sus compañeros en su mayoría le culpaban entre molestia y burlas. La docente titular le gritaba que “era un cochino grosero, por eso en la escuela nadie lo quería y tampoco la virgen”. Él no dejaba de llorar gritando “profe, yo no estoy diciendo mentiras, se lo juro por la virgencita, créame si, por favor sí”. La situación, su llanto y suplicas fueron desgarradores, realmente no supe qué hacer o decir, solo imperó el silencio.

Cuando estaba más calmado le llamé a preguntar por la situación. En principio se negó a contarme, solo me decía “es que es algo muy grosero y usted me regaña”. Tuve que prometer que no sería así y le iba a abrazar muy fuerte si así lo quería. Finalmente me dijo “profe, es que esa niña dijo que jugáramos al papá y a la mamá y que si lo niños las cogíamos cuando estaban escapando les íbamos a hacer así (movimiento empujando de adelante hacia atrás)”. Efectivamente le dije que no se preocupara y recordara era muy valioso y con hermosas virtudes.

Le comuniqué mi preocupación a la docente titular y me respondió “él es muy mentiroso, la vez pasada que vinieron los otros practicantes también fuimos hasta el trapiche donde trabaja la abuela porque le dijo a una de ellas que cuando no había nadie en la finca se quedaba con un vecino y ahí veía pornografía, pero nadie le creía y antes esa señora se puso bravísima. Yo les dije que no nos metiéramos donde no nos incumbía”. Para mí fue una situación frustrante, tuve que comunicarme con mi tutora de trabajo de grado y desahogarme.

Días después nos hicieron una reunión con las coordinadoras y la rectora del colegio principal. Preguntaron qué falencias y fortalezas veíamos en las

diferentes escuelas. No pude callarme y expuse la situación al pie de lo sucedido. Ellas quedaron atónitas, no sabían ni qué responder; simplemente me dijeron que hacía bien en contarles porque en la justicia y las leyes protectoras de niños exigían que todos los adultos debíamos cuidar de ellos. No pasó mucho tiempo luego de este encuentro y empecé a notar a la docente titular un poco distante de mí. Sin embargo, no fue la única, psicóloga que dirigía parte de Boyacá se comunicó conmigo. Manifestó su molestia teniendo en cuenta que solo fui a cumplir con los objetivos del programa y no a asumir responsabilidades de denuncia que no me correspondían. Me solicitó emitir una carta oficial para brindar garantías y eximir a Viva La Escuela del proceso disciplinar que se le interpuso a la docente titular ante la omisión del peligro a menor de edad por posible abuso sexual.

De acuerdo con la situación anteriormente expuesta, considero que un programa como Viva La Escuela no es completamente invalido. Se rescata la mirada que ha puesto el Ministerio de Educación en zonas rurales. No obstante, es insuficiente y tiene unas falencias cuestionables no solo con las niñas y los niños, sino con los voluntarios. Una brecha de desigualdad que se ha perpetuado por décadas como ha pasado con las zonas rurales no va a cerrarse con un programa que focaliza componentes epistemológicos y académicos dejando de lado situaciones de peligro, vulnerabilidad y emocionalidad que influyen en su desarrollo escolar.

Es importante cuestionar cómo exigirles a unos niños excelentes resultados en sus procesos académicos y en las pruebas estandarizadas. No se puede dejar

de lado que al estar fuera de escuela deben aportar al trabajo del campo, asumir roles de adultos, aparentemente son vulnerados física, verbal y sexualmente, no cuentan con validación emocional del entorno y peor aún, son situaciones que parecen ser propias al contexto, es decir, se normalizan. Por consiguiente, en el momento que una psicóloga, El Ministerio de Educación y la docente titular hacen caso omiso a un caso de posible abuso sexual y otras situaciones amplían más y más las brechas de desigualdad social en zonas rurales del país.

Por último, un programa propiamente del Ministerio de Educación que moviliza estudiantes a otros sectores y además les permite vivir la experiencia docente es una gran apuesta. Sin embargo, precarizarlos con un salario mínimo mensual sin prestaciones sociales, garantías de seguro médico y suministro de materiales didácticos y pedagógicos deja un mensaje claro. El futuro como profesores es incierto y carente de condiciones dignas de trabajo. Implica entonces que la brecha educativa y de desigualdad en la ruralidad, recae en los niños, niñas, sus familias y evidentemente los maestros que disponen no solo su oficio, sino su vida a la educación.

REFERENCIAS

- Alvarado, O, L. D. (2023). *FORMAS DE CUIDADO, COCUIDADO Y AUTOCUIDADO EN LA ESCUELA RURAL LA CAÑAGUATA*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arango, M. L. C., & Rodríguez, M. F. G. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79-89.
- Bejarano, J. A. (1998). El concepto de lo rural: ¿Qué hay de nuevo? *REVISTA NACIONAL DE AGRICULTURA-COLUMBIA-*, 9-14.
- Buriticá-Morales, D., & Saldarriaga-Vélez, O. (2020). Las concepciones sobre infancia. En busca de la voz de los niños y niñas rurales. *Voces infantiles*, 86.
- Cardenal, L. (2019). *Buenas prácticas en la escuela rural. LA MIRADA DE LAS FAMILIAS*. MADRID: CEAPA.
- Carrillo, A. T. (2011). *La interpretación en la sistematización de experiencias*. Bogotá : DECISIO.
- Carrillo, A. T. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, 13(13), 5-15.
- Ceña, F. (1993). El desarrollo rural en sentido amplio. El desarrollo rural andaluz a las puertas del siglo XXI, 25-40.
- Colombia, M. D. (2023). *Viva la escuela*. Bogotá: CAN.
- Dueñas García, G. D. (2022). Educación rural, lo rural y la ruralidad. Un análisis desde las publicaciones en la UPTC.

- Escobar, K. C., & Chavarría, D. A. G. (2023). Dificultades y Desafíos de la Educación Rural de Colombia: explorando las Brechas para un Futuro Educativo. MEMORIAS SIFORED-ENCUENTROS EDUCACIÓN UAN, (7).
- Fernández Droguett, F. (2009). "Discusiones de metodología. La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica". Revista Temas Sociológicos N° 13, pp. 49 - 66
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. No hay alternativa*. Buenos Aires : Caja negra editora.
- Gómez, N., Soto, D., Ballesteros, A., & Bernal, S. (2022). La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto. Los imaginarios en la enseñanza de la independencia americana, en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019), Editorial UPTC, Tunja.
- González, J. A. (2008). SOBRE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DIALÓGICA. *Educere*, 1 - 11.
- Gonzalez, M. C. (2016). *La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas*. Bogotá: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
- Gutierrez, F. (2019). *El concepto de familia en colombia: una reflexión basada en los aportes de la antropóloga virginia gutiérrez sobre la familia colombiana en el marco de la doctrina constitucional*. Bogotá: Temas socio juridicos .
- Herrera Torres, L., & Buitrago Bonilla, R. E. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6(12), 169-190.

- Iglesias, S. (1996). El desarrollo del concepto de infancia. *Sociedades y políticas*, 2, 1-5.
- Jiménez-Reyes, K., & Méndez-Cucaita, G. C. (2023). Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades. *Prospectiva*, (35).
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos., *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, Nº 2,
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2023, octubre 2). Informe No. 79: Características y retos de la educación rural en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ligia Angulo Hernández, Y. C. (2004). *EL AULA RURAL: UN ESPACIO PARA APRENDER JUNTOS*. EDUCARE .
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264.
- Marco, C. D. (2021). ¿Qué es la niñez rural para la historia? Una revisión y una propuesta desde Argentina. *Historia Caribe*, 16(39), 189-223.
- Marcos, S. I. (1999). *Siete piezas sueltas del rompecabezas mundial*. Mexico: Virus editorial.
- Méndez, L. C. (2011). *DIVERSIDAD EN EL AULA* . Granada: Innovación y experiencias educativas .
- Metropolitana, U. (2019). *MODELO PEDAGÓGICO DIALOGICO*. Chile : UM .
- Moro, B. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza* . Bogotá: PNUD .

- Neira, D. A. J., Aguja, F. A. P., & Salazar, J. A. A. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, (30), 137-152.
- Niño, L. L. (s.f.). *Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes*. Bogotá: UNIVERSIDAD DE LA SALLE.
- Noriega Montufar, B. S., Rodríguez Rodríguez, R. E., López Estrada, I. A., Buchí Guaré, C. S., Felisa Girón Hernández, M. H., & Del Cid Flores, M. A. (2021). Importancia del Contexto Social para la Investigación.
- Ordine, N. (2018). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona : ACANTILADO.
- Perfetti, M., Leal, S., & Arango, P. (2001). Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia. Fedesarrollo
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. Una nueva ruralidad en América Latina, 3(2), 17-29.
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas (Col)*, (20), 180-193.
- R., D. d. (2015). *Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos*. UPTC.
- Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51).
- Ramirez, E. (1987). *¿Qué hacen los niños campesinos?* Colombia: EL CIID .

RINCÓN, R. F. (2023). *Ley de Calidad de la Educación Rural en Colombia*. Bogotá : COLOMBIA POTENCIA DE LA VIDA.

Rincón, J. C. R. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalización de la educación rural. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 472-600.

Rios, E. M. (2023). *Experiencia como Voluntario en el Programa "¡Viva la Escuela!" del MEN: Implementado en las Escuelas Rurales de San Antonio y Palmichal del Colegio Pío XI en el Municipio de Aranzazu, Caldas, bajo la Modalidad de Escuela Nueva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.

Salgado-Díaz, M. (2015). *La nueva ruralidad en el siglo XXI, como forma alternativa de defensa de la tierra*. Mexico: ©ECORFAN-Veracruz.

Sánchez, O., Simpson, M., & Nossa, L. (2023). Educación, ruralidad e inclusión. Una mirada territorial del caso colombiano. IIPE UNESCO, Oficina para America Latin

Suárez Restrepo, N. D. C., & Tobasura Acuña, I. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 61(2), 4480-4495.

Tarazona, M. E. (2023). *CONFLUENCIA DE SABERES. Revista de educación y Psicología* . Santander: Universidad Nacional del Comahue.

Tinoco-Cuenca, W. E.-I. (2017). LA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. *OLIMPIA*, 1-9.

- Triana, A. P., Arbeláez, J. M., & Cubillos, Z. M. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, 6(45).
- Universidad de Chile. (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 15(2).
- Valencia, A. L. (2015). *La crianza y el cuidado en primera infancia: un escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas*. Bogotá: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA .
- Uñate Ramos, A. T. (2020). El saber de la experiencia de una educadora infantil en la escuela rural. Universidad Pedagógica Nacional.
- Velasco, N. Y. G., Arango, D. E. S., Alfonso, A. L. B., & Villate, S. L. B. (2022). La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto. In *Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)* (pp. 75-98). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

ANEXOS

- Link para ver los diarios de campo realizados en la práctica pedagógica:

<https://pedagogicaedu->

my.sharepoint.com/my?id=%2Fpersonal%2Fvalvarezm%5Fupn%5Fedu%5Fco%2F

[Documents%2FDIARIOS%20DE%20CAMPO](https://my.sharepoint.com/my?id=%2Fpersonal%2Fvalvarezm%5Fupn%5Fedu%5Fco%2FDocuments%2FDIARIOS%20DE%20CAMPO)

- Otras fotografías:

Horario de clases semanal en la escuela Carlos Castellanos. Se encontraba plasmado en una de las paredes del salón principal. Se evidencia el refuerzo de las materias oficiales (se impartían casi todos los días).



Como se mencionó a lo largo de este trabajo, en un principio mi interés de estudio estaba encaminado en el tejido a crochet. Teniendo en cuenta que no se pudo, quise en los grupos interactivos implementar la enseñanza mínima de este.



En un grupo interactivo se realizó una actividad donde se proponían situaciones hipotéticas. Las niñas y los niños por medio de unas caritas que manifestaban emociones debían categorizar cuál iría en cada situación. Participación en la actividad de la profesora titular.



Para fortalecer vínculos armoniosos en la socialización en Halloween cada niño y niña debía llevar materiales para realizar sus propias calabazas. Fue una actividad cargada de entretenimiento, diversiones y aprendizajes.



El mundo de los osos fue una actividad realizada para fortalecer procesos de motricidad, paciencia y concentración. De todas las actividades expuestas y realizadas fue de las más difícil teniendo en cuenta que, realmente se dispersaron y la frustración se apodero de ellos. Esta actividad fue expuesta en un muro creativo del salón principal de la escuela Carlos Castellanos.



- Bonny: conejita tejida a crochet y guía para el cuidado en la escuela

Carlos Castellanos



NOMBRE _____

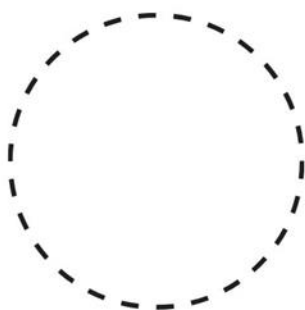
FECHA _____

LA CONEJITA BONNY



Responde a
las
preguntas...

¿Cómo te
comprometes a
cuidar a Bonny?



¿Qué días te
comprometes a
cuidar a Bonny?



¿Estás en
disposición de
compartir el
cuidado de
Bonny?



La conejita Bonny

Esta conejita esta tejida a Crochet. Quiere llegar ser una compañera estudiantil de niñas y niños en las escuelas rurales de Colombia. Su intención es aprender a leer, sumar y multiplicar, pero también a jugar, compartir, abrazar, manifestar sus emociones y cuidar. En las aulas de clases convergen estudiantes con diferentes capacidades, habilidades, sentires y vivencias. En ese sentido, el cuidar de si y cuidar de los demás es supremamente importante.

El cuidado de si mismos y de las personas con las que se socializa es imprescindible. En el aula todo proceso de aprendizaje y enseñanza que puedan ofrecer las, los estudiantes y los docentes es valido y valioso. En ese sentido, una practica que conlleve respeto, aceptación, sana convivencia, compartir, autocuidado y cuidado contribuyen en el aprendizaje en la sana convivencia en el aula, pero también en futuros ciudadanos del país como bien lo mencionan Chaux, E. Daza B y Vega, L. "las relaciones de cuidado favorecen el desarrollo de diversas competencias necesarias para el comportamiento moral, entendido como las acciones que tienen la intención de beneficiar a otros o a la comunidad, o por lo menos no hacerles daño. En última instancia, las relaciones de cuidado facilitan la convivencia pacífica y constructiva en una sociedad." (P. 4).

Valentina Alvarez Mejia

Guía para la participación de Bonny en la escuela

Bonny debe ser presentada como una estudiante y compañera que por algunas dificultades sus padres piden que las y los niños de la escuela contribuyan con su cuidado.

Es importante que con mediación de la/el docente se establezca un horario o cronograma donde se instruyan los turnos en que cada niña o niño la llevará a su casa. Dentro de los compromisos (normas) a llevar a cabo; no se puede ensuciar a la conejita, se deben cumplir los horarios desde la llevada hasta el retorno al aula, en caso de que algún integrante incumpla podrán establecer entre todos si siguen asumiendo los turnos común y corriente o Bonny dormiría en el salón hasta nueva orden.

Bonny será una compañera que les pide a las niñas y los niños que se cuiden, sean felices, se abracen y solucionen sus conflictos desde la comunicación y respeto. Implica entonces que, si hay autocuidado, también puede haber cuidado de la conejita.

Valentina Alvarez Mejia